



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

*CARATERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS
PRÉ-ACADÉMICAS NUM GRUPO DE CRIANÇAS
DE 5 ANOS DE IDADE*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento
Humano -

Raquel Gouveia Araújo

Porto, Julho de 2012



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

*CARATERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS
PRÉ-ACADÉMICAS NUM GRUPO DE CRIANÇAS
DE 5 ANOS DE IDADE*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento
Humano -

Raquel Gouveia Araújo

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Elisa Veiga

Porto, Julho de 2012

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho não posso deixar de agradecer a todos que, de diferentes formas, me apoiaram e contribuíram para a sua concretização:

À, minha orientadora, Prof. Elisa Veiga, pelo acompanhamento, disponibilidade demonstrada, e pela confiança e constante incentivo.

Às Direções dos contextos de ensino e às Educadoras, pela disponibilidade.

A todas as crianças e famílias participantes, pelo contributo e pelas aprendizagens, que me proporcionaram.

Aos meus professores que fomentaram todos os conhecimentos que tenho hoje.

A todos os meus amigos, pela motivação e companhia.

À minha família, por tudo! Desde a “injeção de confiança”, ao incansável apoio afetivo, orgulho e admiração.

RESUMO

O objetivo do estudo é caracterizar e descrever as competências pré-acadêmicas, num grupo de crianças, com 5 anos de idade e explorar eventuais associações, entre as variáveis sociodemográficas dos pais e os resultados obtidos pelas crianças. Participaram 48 crianças e respectivas famílias, selecionadas de um contexto privado e de um contexto de IPSS. Foi utilizado o instrumento “Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills” (KIDS), desenvolvido por Ferguson e Carlson (1978), e adaptado por Pinto (1996), e uma Ficha Sociodemográfica de forma a registar os dados considerados pertinentes. Os principais resultados sugerem que existem diferenças, estatisticamente significativas, nas competências pré-acadêmicas globais das crianças, que frequentam o contexto privado e o contexto IPSS, com uma superioridade dos resultados de competências pré-acadêmicas globais, das crianças que frequentam o contexto privado. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas entre as variáveis sociodemográficas, de ambos os pais, (grau de escolaridade, grau profissional e número de filhos) e os resultados de competências pré-acadêmicas globais obtidos pelas crianças, sendo que pais com graus de escolaridade e profissionais superiores têm crianças com competências pré-acadêmicas globais mais elevadas. Assim como pais, com menos filhos, têm crianças com competências pré-acadêmicas globais superiores.

ABSTRACT

The aim of this study is to characterize and describe some pre-academic skills, related to a group of five year old children, as well as exploring possible connections between children results, and socio-demographic variables, related to their parents (educational level, professional degree and number of children). A total of forty-eight children and their respective families were selected, from a private context and, also, from a IPSS context. "Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills" (KIDS) method, which was developed by Ferguson and Carlson (1978), adapted by Pinto (1996), and Socio-Demographic Forms, were employed, so that it would be possible, to record relevant data to the investigation. On the one hand, the main results suggest, statistically meaningful, differences in pre-academic skills, can be detected between children who come from a private context and children who come from a IPSS context. It was discovered that children who come from a private context achieve greater pre-academic skills. On the other hand, meaningful differences were found between the socio-demographic variables of the parents and the pre-academic skills of the respective children. The results show that children, whose parents have higher professional and academic level, reveal higher pre-academic skills. And children, whose parents have less children, reveal higher levels of pre-academic skills.

Índice

Introdução	1
Capítulo I	
Enquadramento teórico	4
1.1. Evolução e Caracterização do conceito de prontidão escolar	4
1.2. Avaliação da prontidão escolar	5
1.3. Três componentes de prontidão escolar	7
1.3.1. Prontidão das crianças	7
1.3.2. Prontidão das escolas para as crianças	13
1.3.3. Suporte da família e da comunidade	14
1.4. A importância do contexto familiar e a interação com a prontidão escolar	14
Capítulo II	
Metodologia	17
2.1. Conceptualização e objetivos do estudo	17
2.2. Formulação de hipóteses	17
2.3. Caracterização da amostra	18
2.4. Instrumentos	25
2.4.1. Avaliação das competências pré-académicas (KIDS)	25
2.4.2. Ficha sociodemográfica	26
2.5. Descrição dos procedimentos	26
2.5.1. Recolha de dados	26
2.5.2. Tratamento de dados	27
Capítulo III	
Apresentação dos resultados	28
3.1. Análise descritiva das médias de escolaridade dos pais tendo em conta os resultados globais de competências pré-académicas	28
3.1.1 Análise descritiva das médias dos graus de escolaridade do pai tendo em conta os resultados globais de competências pré-académicas	29
3.1.2 Análise descritiva das médias dos graus de escolaridade da mãe tendo em conta os resultados globais de competências pré-académicas	30
3.2. Análise da relação entre a idade dos pais com os resultados globais de competências pré-académicas	31
3.3. Análise da relação entre o número de filhos com os resultados globais de competências pré-académicas	32
3.4. Análise descritiva das médias dos graus profissionais dos pais tendo em conta os resultados globais de competências pré-académicas	32
3.4.1. Análise descritiva das médias dos graus profissionais do pai tendo em conta os resultados globais de competências pré-académicas	33
3.4.2. Análise descritiva das médias dos graus profissionais da mãe tendo em conta os resultados globais de competências pré-académicas	34
3.5. Análise das médias dos resultados da KIDS e tipo de contexto educativo	35
3.5.1. Análise das médias do tipo de contexto educativo tendo em conta os resultados globais da KIDS	35
3.5.2. Análise das médias do tipo de contexto educativo tendo em conta os resultados das subescalas da KIDS	35

3.6. Análise das médias do género das crianças tendo em conta os resultados obtidos com o instrumento KIDS	38
3.6.1. Análise das médias do género das crianças tendo em conta os resultados globais da KIDS	38
3.6.2. Análise das médias do género das crianças tendo em conta os resultados das subescalas da KIDS	39
3.7. Análise das médias das variáveis sociodemográficas dos pais tendo em conta o tipo de contexto educativo	41
Capítulo IV	
Discussão dos resultados e conclusões	43
Referências Bibliográficas	48

Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição das crianças participantes por <i>idade em meses</i>	19
Figura 2 - Distribuição da amostra pela variável <i>género</i>	19
Figura 3 - Distribuição das crianças pelo <i>tipo de contexto educativo</i>	20

Índice de tabelas

Tabela I - <i>Caraterização das competências pré-académicas, das crianças, segundo as subescalas da KIDS</i>	22
Tabela II - <i>Caraterização dos pais e mães, das crianças, considerando as variáveis em estudo</i>	24
Tabela III - <i>Médias dos resultados globais de competências pré-académicas considerando os graus de escolaridade dos pais</i>	29
Tabela IV - <i>Médias dos resultados globais de competências pré-académicas considerando os graus de escolaridade das mães</i>	30
Tabela V - <i>Correlação entre a idade dos pais e os resultados globais de competências pré-académicas</i>	31
Tabela VI - <i>Correlação entre número de irmãos e os resultados de competências pré-académicas</i>	32
Tabela VII - <i>Médias dos resultados globais de competências pré-académicas considerando os graus profissionais do pai</i>	33
Tabela VIII - <i>Médias dos resultados globais de competências pré-académicas considerando os graus profissionais da mãe</i>	34
Tabela IX - <i>Médias dos resultados globais da KIDS considerando os tipos de contexto educativos</i>	35
Tabela X - <i>Médias dos resultados obtidos nas subescalas, da KIDS, considerando os tipos de contextos educativos</i>	37
Tabela XI - <i>Médias dos resultados globais da KIDS considerando o género das crianças</i>	38

Tabela XII - *Médias dos resultados obtidos nas subescalas, da KIDS, considerando o gênero das crianças* 40

Tabela XIII - *Médias das variáveis sociodemográficas tendo em conta os dois tipos de contexto educativos* 42

Índice de Anexos

Anexo 1 – Apresentação do projeto às Instituições	56
Anexo 2 – Consentimento informado entregue aos pais das crianças	58
Anexo 3 – Folha de resposta/cotação KIDS	59
Anexo 4 – Ficha Sociodemográfica	63

Introdução

As crianças não vivem isoladas, pois são membros de diversos grupos e interagem em diferentes contextos. As experiências e interações que têm dentro destes contextos, como as famílias, os contextos educativos, e a comunidade contribuem para as diferentes percepções e expectativas que as pessoas têm acerca da prontidão escolar. Assim, a prontidão escolar consiste em muito mais do que as medidas individuais das capacidades e conhecimentos que as crianças possuem (Dockett & Perry, 2009).

O conceito de prontidão escolar é multifacetado (Pianta & Konold, 2005; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008) e relacional, não obtendo consenso, atualmente, quanto à sua definição (Graue, 2006).

A prontidão escolar envolve três componentes: a prontidão das crianças, a prontidão das escolas para as crianças e o suporte da família e da comunidade (The National Education Goals Panel, 1997; Maxwell & Clifford, 2004; Dockett & Perry, 2009; Graue, 2006). Estas componentes inserem-se na teoria ecológica de Bronfenbrenner (2002), pois de acordo com esta perspetiva, para potenciar a prontidão escolar, todos os sistemas significativos devem estar envolvidos, nomeadamente, a família e o contexto educativo, no sentido de fomentar o desenvolvimento das crianças (Andrada, Rezena, Carvalho & Benetti, 2008).

Ao longo do ensino pré-escolar, devem ser desenvolvidas e estimuladas diversas competências, designadas por competências pré-académicas, essenciais para o ingresso no primeiro ciclo com sucesso (Fonseca & Oliveira, 2009).

As competências pré-académicas integram-se no funcionamento cognitivo, que engloba diversas habilidades, capacidades e competências cognitivas (Fonseca & Oliveira, 2009). O funcionamento cognitivo relaciona-se com o conceito de prontidão escolar, porque ambos abarcam as mesmas dimensões, a componente social, emocional e cognitiva.

Variações na prontidão escolar são encontradas independentemente da idade, com que as crianças entram na escola, pois a prontidão para a escola varia, também, em função das experiências que as crianças adquiriram anteriormente (Stipek, 2003; Bowman, Donovan & Burns, 2001, cit. in Dockett & Perry, 2009). Verifica-se, assim, a relação entre, o contexto escolar e o contexto familiar, e a prontidão escolar das crianças (Horton & Bowman, 2002; Thornburg, Pearl, Crompton & Ispa, 1990; Pereira, Marturano, Gardinal-Pizato & Fontaine, 2011). Neste sentido, é importante compreender que elementos integram os contextos educativos de alta qualidade e os

contextos familiares eficazes e benéficos para as crianças (Katz, 2006) de forma a preparar as crianças para uma transição escolar positiva e tranquila.

A transição escolar incorpora uma série de experiências (Graue, 2006), pelo que tem sido descrita como um dos principais desafios que as crianças têm que enfrentar (Margetts, 2002). De modo a apaziguar esta transição, as investigações têm procurado perceber quais as perceções e representações que as crianças detêm (Lappalainen, 2008), de forma a procurar estratégias para combater as dificuldades apresentadas, sendo que estas estão, bastantes vezes, relacionadas com problemas emocionais e sociais (Yeboah, 2002). O sucesso académico e social encontra-se ligado (Klein, 2002; Izard, 2002; Machado et al., 2008, Pianta & Konold, 2005; Raver, 2002; Smith, 2006).

As escolas, comunidades e o contexto familiar, revelam, igualmente, um papel essencial na avaliação e promoção da prontidão escolar, mais concretamente, na estimulação das competências pré-académicas (Fonseca & Oliveira, 2009; Maxwell & Clifford, 2004; Ackerman & Barnett, 2005; Bendersky & Lewis, 1994; Graue, 2006; Abreu-Lima, 2005).

Reconhece-se, que as variáveis sociodemográficas dos pais estão fortemente associadas a melhores resultados das crianças (D'Ávila-Bacariji et al., 2005; Burchinal et al., 2002; Lordelo, França, Lopes, Dacal, Carvalho, Guirra & Chalub, 2006; Stevenson & Baker, 1987) pelo que é importante, compreender as variáveis, que funcionam como fatores de proteção e as que se revelam fatores de risco.

Este estudo tem como principal objetivo, caracterizar e descrever as competências pré-académicas num grupo de crianças com cinco anos de idade, com vista à identificação precoce de eventuais dificuldades e conseqüente encaminhamento. Serão também exploradas, eventuais, associações entre os resultados obtidos pelas crianças e as variáveis sociodemográficas dos pais.

O tema da investigação é, portanto, muito atual, visto que hoje em dia discute-se bastante à volta desta temática, sendo que o seu contributo poderá potenciar a implementação de programas de intervenção no sentido de minimizar riscos e potenciar ganhos que podem comprometer a prontidão escolar. Estas possíveis intervenções visam assim potenciar o sucesso académico das crianças (Buchanan, 2006).

A pertinência da avaliação da prontidão escolar diz respeito à possibilidade de antecipar o que poderão vir a ser dificuldades das crianças mais tarde, permitindo assim colmatar as áreas mais frágeis até ao início do primeiro ano de escolaridade,

com o objetivo de minorar as dificuldades existentes ou se necessário adiar a entrada na escola.

A avaliação da prontidão escolar deve ser realizada o mais cedo possível, de preferência entre Novembro e Dezembro, de modo a que seja possível à Educadora, ter mais tempo para desenvolver atividades adaptadas às dificuldades das crianças, antes da entrada no primeiro ciclo. As atividades devem ser ajustadas às áreas em que as crianças demonstram mais dificuldades, sendo que podem ser desenvolvidas individualmente ou em pequeno grupo (e.g. constituir pequenos grupos de trabalho, homogêneos, para desenvolver a(s) área(s) em défice).

Este estudo também é relevante, na medida em que procura identificar os fatores de proteção e os fatores de risco que estão subjacentes à prontidão escolar, podendo assim contribuir para que os pais compreendam, que podem colaborar e modificar, em alguns aspetos, de forma a melhorar a prontidão escolar dos seus filhos. De acordo com Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta e Howes (2002), as características das famílias são os melhores preditores dos resultados das crianças.

Os psicólogos escolares podem desempenhar papéis importantes, quer na avaliação da prontidão escolar das crianças, quer no desenho de intervenções, com vista a promover a prontidão escolar entre as crianças, em risco de dificuldades, desde o início do ano letivo (Connell & Prinz, 2002).

No I capítulo, começa-se, por apresentar uma revisão da investigação no domínio da prontidão escolar, explorando o conceito e a avaliação do mesmo. De seguida, analisam-se as três componentes que compõem a prontidão escolar das crianças. E, por fim, explora-se a relação entre o contexto familiar e os resultados de prontidão escolar das crianças.

No capítulo II, apresentam-se os objetivos e a metodologia de investigação utilizada no estudo. Neste capítulo estão contemplados os objetivos do estudo, as hipóteses formuladas, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos efetuados para a recolha e tratamento dos dados.

No capítulo III, realiza-se a descrição dos resultados, sendo que a apresentação, orienta-se segundo as hipóteses formuladas.

O capítulo IV engloba a reflexão acerca dos resultados obtidos e a referência às limitações do estudo e sugestões para investigação futura nesta área.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

1.1 Evolução e Caracterização do conceito de prontidão escolar

Desde a sua criação, em 1965, que os programas de Head Start têm sido o maior financiamento público na educação infantil e programas de cuidados, nos Estados Unidos (Zhai, Brooks-Gunn & Waldfogel, 2010). Estes programas proporcionam serviços de educação infantil de alta qualidade, para crianças em idade pré-escolar, em especial, três e quatro anos de idade com o objetivo principal de melhorar a prontidão escolar das crianças cujas famílias têm baixos rendimentos (Zhai et al., 2010). Para Veiga (1995) estes programas, também, envolvem o pressuposto de que as experiências precoces têm um enorme impacto no desenvolvimento posterior da criança.

Hoje em dia, mais de 40% das crianças com três anos de idade e 70% das crianças com quatro anos de idade estão em algum tipo de escola, creche, ou centro de ensino (Waldfogel, 2006, cit. in Zhai et al., 2010). A qualidade dos programas de Head Start e as suas alternativas têm vindo, por isso, a mudar ao longo do tempo (Ludwig & Phillips, 2007). Em Portugal, para crianças entre os três e os seis anos de idade, o principal tipo de contexto educativo é o jardim-de-infância (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Pinto, 1989). Segundo o Relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) (2010), cujos dados são relativos ao ano letivo 2008/2009, o grupo de crianças com cinco anos, em Portugal, apresentou uma taxa de frequência do pré-escolar de 92,2%. Enquanto 72,3% das crianças com idades entre os três e os quatro anos, estão inscritas em estabelecimentos de educação pré-escolar, valor que ultrapassa a média de 71,5% da OCDE. Neste sentido, Portugal tem mais crianças a frequentar a educação pré-escolar do que a média dos países da OCDE.

O conceito de prontidão escolar é multifacetado (Pianta & Konold, 2005; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008) e relacional (Graue, 2006) tendo diferentes significados para diferentes pessoas (Dockett & Perry, 2009), assim como respostas divergentes para os mais diversos tipos de questões (Graue, 2006). Graue (2006) conclui esta reflexão, referindo que o termo prontidão escolar, ainda, não está totalmente definido, uma vez que é um conceito complexo.

Por ser um conceito tão vasto, é difícil encontrar na literatura uma única definição de prontidão escolar. Embora todas acabem por convergir para a mesma ideia.

De salientar que a forma como se avalia a prontidão escolar também não reúne consenso, pois alguns autores referem que a prontidão escolar, das crianças, deve ser analisada em termos de idade ou estágio de desenvolvimento, enquanto outros consideram que a utilização de checklists de prontidão escolar, avaliação formal ou informal, é o melhor meio para identificar se as crianças estão aptas para começar a escola (Dockett & Perry, 2006, cit. in Dockett & Perry, 2009; Graue, 2006; Ackerman & Barnett, 2005).

Um fator comum, subjacente a várias abordagens, é o foco na criança individualmente, não tendo presente que a criança não existe isoladamente (Dockett & Perry, 2009). Neste sentido, a prontidão escolar, tem que ser considerada como um conceito, constituído por várias componentes e não como apenas a competência da criança, pois esta é um membro pertencente a vários contextos. A prontidão escolar envolve a criança, as famílias, o ambiente, as escolas e a comunidade (Maxwell & Clifford, 2004; Dockett & Perry, 2009; Graue, 2006).

A prontidão, conjunto de aptidões que estão ligadas ao sucesso na escola (Graue, 2006), pode ser descrita, em termos do funcionamento das crianças, nas áreas cognitivas e sociais. Uma vez que, ambos os domínios, demonstraram ser preditores do desempenho nos primeiros anos de escolaridade, isto é essenciais para o sucesso académico (Pianta & Konold, 2005; Raver, 2002; Smith, 2006).

1.2. Avaliação da prontidão escolar

Têm sido utilizados vários instrumentos com o objetivo de aceder aos conhecimentos e aptidões das crianças, ainda antes da entrada no jardim-de-infância (Meisels, 1998, cit. in Ackerman & Barnett, 2005).

Uma meta-análise, apresentada por La Paro e Pianta (2000), de 70 estudos longitudinais concluiu que, a avaliação da prontidão escolar, na idade pré-escolar, prediz, apenas, cerca de 24% das diferenças encontradas no jardim-de-infância.

Outros autores (Horton & Bowman, 2002) realizaram uma investigação, em 36 contextos pré-escolares, com o objetivo de compreender os recursos utilizados na avaliação das competências pré-académicas das crianças. O resultado é interessante, pois quase 70% dos contextos pré-escolares utilizam uma avaliação através da observação ou informantes chave, este tipo de avaliação é denominada como naturalista ou informal (Maxwell & Clifford, 2004). Por outro lado 20%, dos contextos pré-escolares, realizam uma avaliação formal e estruturada da criança, este tipo de avaliação é designada como normativa padronizada.

Os dois tipos de avaliação podem ser utilizados para objetivos diversos, verificando-se que o do tipo naturalista é o mais frequentemente utilizado, com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico das crianças (Maxwell & Clifford, 2004).

Ainda no âmbito da avaliação da prontidão escolar, e como referido anteriormente, no presente momento, existem inúmeros instrumentos com o objetivo de avaliar a prontidão escolar das crianças, três exemplos de instrumentos são apresentados de seguida.

O Basic School Skills Inventory Third Edition (BSSI-3) é um exemplo de um instrumento bastante utilizado e validado que se foca na avaliação do desempenho em tarefas específicas, focadas no conhecimento básico, linguagem, literacia, matemática e comportamento da criança. É adequado para crianças a partir dos quatro anos até aos seis anos e a sua administração demora cerca de cinco-oito minutos (Garber, Timko, Bunkley, Lumpkins & Duckens, 2007).

Outro instrumento fidedigno é, o Phelps Kindergarten Readiness Scale, que tem como objetivo: a identificação da prontidão das crianças, para a escola, através da avaliação dos seguintes domínios: processamento verbal, perceção, audição, linguagem, capacidade para comparar e reproduzir formas e a memória. É direcionado para crianças que entram no jardim-de-infância e, também, para mais velhas e a sua administração tem a duração de 20 minutos (Garber et al., 2007).

Por último, o instrumento Developmental Indicators for the Assessment of Learning – Third Edition (DIAL-III), revela-se surpreendente e integrador, pois para além da avaliação das competências motoras finas e grossas, linguagem e cognição, foca-se na avaliação de competências sócio emocionais e de autonomia. É indicado para crianças desde os três anos até ao segundo ano de escolaridade, e a sua administração demora cerca de 20-30 minutos (Garber et al., 2007).

Os três instrumentos analisados focam-se na avaliação das diversas competências pré-académicas, no entanto, é importante salientar, que existem instrumentos que avaliam uma única competência pré-académica, como é o caso do instrumento, Get Ready to Read!, que avalia, exclusivamente, as competências de literacia.

É notório que a maior parte dos instrumentos, de avaliação da prontidão escolar, focam-se mais nas crianças, contudo reconhece-se que existem outras componentes que devem ser alvo de atenção.

1.3. Três componentes da prontidão escolar

São reconhecidas três componentes que compõem a prontidão escolar: a prontidão das crianças, a prontidão das escolas para as crianças e o suporte da família e da comunidade (National Education Goals Panel, 1997; Dockett & Perry, 2009; Maxwell & Clifford, 2004; Machado et al., 2008).

Estas três componentes de prontidão escolar refletem a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1993) que reconhece a importância do indivíduo e do contexto, bem como as interações entre eles. Um início bem-sucedido na escola depende, não só das características individuais das crianças, mas também do contexto escolar e da comunidade (Bronfenbrenner, 1993, cit in Dockett & Perry, 2009).

Nesta perspectiva uma variedade de opiniões acerca, das dimensões, que compõem a prontidão escolar emergiu (Dockett & Perry, 2009; Maxwell & Clifford, 2004; Ackerman & Barnett, 2005).

1.3.1 Prontidão das crianças

Quanto à primeira componente, prontidão das crianças, foram identificados alguns domínios de desenvolvimento e aprendizagem que se reconhecem importantes para o sucesso na escola: o bem-estar físico e desenvolvimento motor; a competência social e emocional que integra a capacidade das crianças para interagirem com outros, as percepções que têm de si próprias (autoconfiança e sentido de valor pessoal) e a capacidade para compreenderem e responderem aos sentimentos dos outros; as abordagens à aprendizagem; o desenvolvimento da linguagem; e por último, a cognição e conhecimentos gerais que incluem as aprendizagens, em domínios específicos, consideradas aquisições indispensáveis (National Education Goals Panel, 1997; Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; Portugal & Laevers, 2010).

De acordo com as Orientações Curriculares, para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), três tipos de condições favoráveis, são necessárias para que cada criança inicie o primeiro ciclo com sucesso: comportamentos da criança no grupo (capacidade de ligação aos outros), aquisições indispensáveis, em vários domínios essenciais (aprendizagem da leitura, escrita e matemática) e atitudes (autoestima positiva, curiosidade e desejo de aprender e iniciativa) (Portugal & Leavers, 2010).

Existem, portanto, aquisições e competências obrigatórias de serem desenvolvidas na idade pré-escolar (Portugal & Leavers, 2010). Esse tipo de competências denominam-se por competências pré-acadêmicas, sendo que o *“conceito de desenvolvimento de competência constitui a meta a alcançar pelo currículo, sendo uma referência para o que se deve ensinar e aprender. A possibilidade de mobilizar atitudes, conhecimentos e capacidades várias, de forma articulada e integrada, considerando a especificidade do contexto ou situação é o que constitui a essência da competência”* (Portugal & Leavers, 2010, p. 36).

As competências pré-acadêmicas que as crianças apresentam aquando do início da escolaridade básica, são apreendidas através de experiências no contexto da família e do jardim-de-infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos. Desde muito cedo que as crianças desenvolvem competências e adquirem conhecimentos, que influenciam posteriormente a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006).

Ao nível do pré-escolar, são trabalhadas diversas competências pré-acadêmicas que se enquadram nas quatro dimensões do desenvolvimento humano: a dimensão motora, a dimensão da visão e movimentos finos, a dimensão da audição e linguagem e a dimensão social (Sheridan, 1975).

Nesta perspetiva, importa detalhar, concretamente, as variadas competências pré-acadêmicas trabalhadas: os conceitos numéricos (capacidade para lidar com a quantidade e número e ordenação e seriação), que se revelam importantes porque permitem às crianças desenvolver o sentido de ordem e pensamento lógico no modo de ver as relações. As competências auditivas (capacidade para discriminar sons e capacidade para reter informação numérica e verbal), que demonstram ser basilares para a aprendizagem da leitura. As competências grafo-motoras (capacidade de manipular pequenos instrumentos, como o lápis, requerendo uma coordenação ao nível da mão e dos dedos, e controlar pequenos movimentos), que se apresentam como requisito fundamental para a aprendizagem da escrita. As competências linguísticas (capacidade para comunicar, domínio do vocabulário), que são uma ferramenta para escutar, falar, ler e escrever, e um dos principais fatores para o sucesso da criança na escola. As competências visuais (capacidade para compreender e integrar aquilo que se vê, capacidade para discriminar diferenças e semelhanças, em orientação espacial e posição), são essenciais para a aprendizagem. E, por último, as competências de motricidade global (capacidade para controlar os grandes movimentos do corpo), que permitem à criança tornar-se competente na movimentação do corpo (Portugal & Laevers, 2010; Pinto, 1996).

A necessidade de enquadrar o conceito de funcionamento executivo ou cognição, termo bastante recente e abrangente, prende-se com o facto de este integrar as competências pré-académicas.

O funcionamento cognitivo é definido como os conhecimentos que as pessoas possuem, isto é a conjugação das diversas, capacidades ou competências cognitivas (Fonseca & Oliveira, 2009) compreendendo assim um vasto número de capacidades distintas mas que se encontram relacionadas (Pinto, 2008). Este constructo tem como função organizar e controlar a atividade cognitiva, a resposta emocional e o comportamento (Pinto, 2008).

O funcionamento cognitivo relaciona-se com o conceito de prontidão escolar, porque ambos abarcam as mesmas dimensões, a componente social, emocional e cognitiva.

Algumas investigações, realizadas no âmbito das questões de género, demonstram que rapazes e raparigas desenvolvem as competências executivas de forma idêntica. No entanto outras indicam diferenças de género em tarefas concretas. As raparigas demonstram desempenhos superiores nas áreas de fluência verbal, processamento de informação e organização espacial. E os rapazes são melhores nas tarefas de memória de trabalho e de raciocínio espacial (Anderson, 2002, cit in. Pinto, 2008).

Em Portugal, ingressam no primeiro ano de escolaridade do ensino básico as crianças que completam seis anos de idade até 15 de Setembro de cada ano escolar. Identificar a idade apropriada para entrar na escola parece ser uma tarefa complicada, pois as crianças não se desenvolvem todas ao mesmo ritmo (Stipek, 2003). A idade será sempre um indicador fraco de prontidão (Stipek, 2003; Thompson, 2002), assim como não é um preditor significativo do sucesso académico (Stipek, 2003).

Variações na prontidão escolar são encontradas independentemente da idade, com que as crianças entram na escola, pois a prontidão para a escola varia, também, em função das experiências que as crianças adquiriram anteriormente (Stipek, 2003; Bowman, Donovan & Burns, 2001, cit. in Dockett & Perry, 2009). Uma criança que tenha tido experiências num jardim-de-infância pode estar melhor preparada para lidar com a escola, do que os companheiros da sua idade, que tenham tido pouca experiência nestes contextos (Stipek, 2003).

Tal como o contexto escolar se relaciona com a prontidão escolar, o contexto familiar, também, se relaciona, sendo por isso importante perceber este tipo de relações.

De acordo com Fonseca e Oliveira (2009), se não houver estimulação, desde cedo, das funções cognitivas, as crianças vão realizar as tarefas escolares com mais dificuldade ao longo de toda a escolaridade.

Nos meios desfavorecidos, caracterizados por baixas habilitações literárias e dificuldades económicas, as crianças crescem em famílias que, por vezes, não reconhecem a importância da estimulação das competências pré-académicas, pelo que nestas situações o contexto educativo assume particular relevo (Horton & Bowman, 2002).

Na última década foram desenvolvidas várias investigações sobre os efeitos do ensino pré-escolar no desenvolvimento social e intelectual das crianças (Thornburg, Pearl, Crompton & Ispa, 1990), sendo que estudos em vários países indicam a evidência de efeitos positivos da frequência no pré-escolar sobre o desempenho escolar posterior (Pereira, Marturano, Gardinal-Pizato & Fontaine, 2011).

Nesta lógica é importante assegurar ambientes educativos de boa qualidade, onde as crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais (Katz, 2006), preparando-se para enfrentar a transição para o ensino básico com sucesso.

A transição pode ser definida como um processo que ocorre ao longo do tempo e que incorpora uma série de experiências (Graue, 2006). A transição para o primeiro ano de escolaridade, acontecimento chave na vida das crianças, tem sido descrito como um dos principais desafios que as crianças têm que enfrentar nos seus primeiros anos de infância (Margetts, 2002).

As investigações indicam que as adaptações são mais difíceis para as crianças mais novas. Pois em muitos casos têm que mudar de escola, o que implica conhecer um novo contexto com características distintas, e têm que conseguir ser aceites num novo grupo de pares (Margetts, 2002). As adaptações envolvem sempre benefícios e desvantagens, logo não devem ser julgadas como boas ou más. A transição implica, assim, a separação de algo conhecido e a integração num contexto novo (Sim-Sim, 2010). A literatura sugere que transições bem-sucedidas exigem dois tipos de habilidades: as competências académicas convencionais e as técnicas de sobrevivência práticas, pois as crianças têm que estar dotadas de ferramentas para enfrentar desafios de várias ordens, académicos, físicos, sociais e emocionais (Rice & O'Brien, 1990; Ladd & Price, 1987).

As crianças que parecem não estar preparadas para a escola, podem ficar mais um ano com o objetivo de desenvolver as suas capacidades, esta política denomina-se "redshirt" (Buchanan, 2006). Em Portugal, de acordo com o Dec. Lei nº

46/86 de 14 de Outubro “a requerimento do encarregado de educação, dirigido ao diretor regional de educação, é admitido o adiamento da primeira matrícula no ensino básico às crianças com necessidades educativas especiais”.

As diferenças entre o pré-escolar e o ambiente escolar, assim como a variedade no desenvolvimento, fazem com que a transição das crianças e o ajustamento à escola seja complexo e diverso (Margetts, 2002), esta complexidade e diversidade da transição varia de escola para escola, de comunidade para comunidade e de criança para criança (Ladd & Price, 1987). Começar a escola com sucesso tem que ser um esforço comum, social e comunitário, pois as crianças não realizam as transições sozinhas (Dockett & Perry, 2007).

Quando as crianças experienciam problemas sociais e comportamentais nos primeiros anos de escolaridade, ficam sujeitas a continuarem a enfrentar os mesmos problemas ao longo da sua escolaridade (Margetts, 2002; Raver & Knitze, 2002).

Os sentimentos que as crianças apresentam acerca da escola e as suas capacidades para interagirem positivamente com os outros formam a base da prontidão emocional e social. As crianças em idade pré-escolar demonstram ser capazes: de regularem o seu próprio comportamento; reconhecerem e responderem adequadamente às expressões emocionais dos outros (Thompson, 2002; Machado et al., 2008); pensarem em resoluções para os conflitos e sentirem-se bem consigo próprias e com os outros (Smith, 2006).

A importância de considerar a prontidão emocional e social das crianças para a escola, refere-se ao reconhecimento de que o sucesso académico e social está muitas vezes ligado (Klein, 2002; Izard, 2002; Machado et al., 2008; Pianta & Konold, 2005; Raver, 2002; Smith, 2006). Concluindo, uma transição bem-sucedida necessita de várias condições, pois a criança tem que estar emocionalmente, psicologicamente, fisicamente e intelectualmente capaz de entrar para o primeiro ano de escolaridade (Yeboah, 2002).

Como descrito anteriormente, as crianças apresentam diversos sentimentos acerca da escola, assim como apresentam diferentes representações acerca da transição do pré-escolar para a escola. Nesta perspetiva é interessante conhecer as perceções que as crianças têm acerca do pré-escolar e do ensino formal.

Num estudo efectuado por Lappalainen (2008) em 2002, baseado no seu estudo etnográfico em duas turmas do pré-escolar perto de Helsinkí, o objetivo foi o de explorar as formas pelas quais a escola é construída e percebida no final do pré-escolar. O método utilizado foi o da observação, entrevista e recolha de dados, baseando-se assim num método qualitativo. Alguns resultados importantes

encontrados por Lappalainen são os seguintes: à primeira vista a escola que as crianças imaginam (escola imaginada) e a escola que podem experienciar (escola experienciada) não têm muito em comum, pois a escola imaginada é um espaço de extrema disciplina, controlo e poder caracterizada por ansiedade e frustração. Contudo, a escola experienciada é conceptualizada, principalmente, por aspetos positivos. Neste estudo, algumas crianças relataram que, no primeiro ciclo, não estavam à espera de conhecer uma professora simpática assim como encontrar na escola um espaço divertido. Estes resultados indicam que é importante, as crianças do pré-escolar, conhecerem a escola para onde vão de modo a reduzirem a sua ansiedade face à nova escola. Ao visitarem a futura escola é possível, obterem ideias mais claras e concretas, do que vão enfrentar no próximo ano e assim minimizar os riscos de uma transição mal-sucedida (Margetts, 2002).

As perceções e representações acerca do pré-escolar, apresentadas pelas crianças, revelam contribuições preciosas para os educadores e professores, pois têm a possibilidade de enquadrar as práticas e refletirem sobre, aspetos essenciais, na transição, do pré-escolar, para o primeiro ano de escolaridade. Compreender o processo de ensino-aprendizagem, através das perceções das crianças, é uma abordagem com preciosas informações, para a Psicologia da Educação, e que permite a produção de conhecimentos, mais próximos da realidade e da faixa etária (Reis, 2005).

Para além das diferentes representações, que as crianças apresentam em relação à escola, é importante conhecer sucintamente as diferentes opiniões que pais e professores têm acerca da prontidão, pois isso reflete-se nas expectativas, que ambos possuem, acerca das competências que as crianças devem ter. É interessante perceber que os pais tendem a focar-se mais, nas capacidades cognitivas, definindo a prontidão em termos de capacidades académicas, como a competência para contar (relacionada com os conceitos numéricos) ou saber o alfabeto (relacionado com as competências linguísticas) (United States Department of Education, 1993), enquanto os professores consideram o desenvolvimento socio-emocional igualmente importante para o sucesso académico (Ackerman & Barnett, 2005). Num outro estudo concluiu-se o mesmo resultado. Quando solicitado aos professores para descreverem as componentes chave da prontidão escolar, comportamentos positivos como o entusiasmo, atenção, cooperação e seguir regras foram apontados como mais importantes, que as capacidades específicas como nomear letras do alfabeto ou contar números (Lewit & Baker, 1995, cit. in Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2007).

É de salientar que quando abordamos, os conceitos de prontidão escolar, funcionamento cognitivo, competências pré-acadêmicas, transição e adaptação escolar, e sucesso escolar, devemos considerar o desenvolvimento das crianças, e o seu significado, quando comparado com as crianças da mesma faixa etária. A compreensão da teoria de Piaget permite conhecer o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial na infância. No estágio pré-operatório (período pré-escolar) da abordagem Piagetiana, as crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica. O pensamento simbólico refere-se à capacidade para usar representações mentais às quais a criança atribui um significado. Já são capazes de realizar relações causa-efeito e desenvolvem a perícia na classificação e compreensão do número (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

1.3.2 Prontidão das escolas para as crianças

Em relação à segunda componente, prontidão das escolas para as crianças, o National Education Goals Panel (1997) identificou alguns tópicos chave com o objetivo de prepararem as escolas para a entrada das crianças. As escolas eficazes devem: facilitar a transição entre a escola e a casa, sendo que o envolvimento e investimento parental é essencial (Ackerman & Barnett, 2005), pois os pais contribuem para que a criança obtenha uma estabilidade emocional, ao oferecerem-lhe apoio e ao valorizar as suas atividades (Andrada et al., 2008); oferecer um contínuo entre, o ensino e as práticas, do pré-escolar e as escolas básicas; estar comprometidas com o sucesso de cada criança; proporcionar uma interação positiva entre as crianças e a comunidade educativa; empreender e introduzir estratégias de melhoria; atender às crianças em comunidade; assumir responsabilidade pelos resultados; e manter uma liderança forte (Shore, 1998). As escolas prontas devem, ainda, apresentar expectativas elevadas para todas as crianças (Ackerman & Barnett, 2005).

O papel das escolas *“para além de ensinar a ler, a escrever e a contar, é também guiar, dar suporte, orientar, expandir e mediatizar as funções cognitivas das crianças, razão de enorme importância para proporcionarmos oportunidades ativas e envolventes às crianças, para as quais se torna necessário identificar o seu potencial de aprendizagem intra-individual, as suas áreas fortes e fracas quer psicomotoras, linguísticas ou cognitivas...”* (Fonseca & Oliveira, 2009, p.30).

As escolas são uma peça importante da prontidão, a mesma criança, com os mesmos pontos fortes e necessidades, pode ser considerada pronta para uma escola

e não pronta para outra, pois diferentes escolas têm diferentes expectativas acerca da prontidão. (Maxwell & Clifford, 2004; Ackerman & Barnett, 2005).

1.3.3 Suporte da família e da comunidade

O contexto onde as crianças e as famílias se inserem, deve ser analisado cuidadosamente pois, também, este exerce influências na prontidão escolar das crianças. As diversas comunidades apresentam expectativas e percepções acerca do que as crianças necessitam para iniciar a escolar são diferentes de comunidade para comunidade (Dockett & Perry, 2009).

O número de crianças com dificuldades financeiras e os recursos disponibilizados, para as famílias e crianças, podem ser considerados indicadores do nível de preparação das comunidades (Garber et al., 2007).

A atenção para as famílias e comunidades suporta, o reconhecimento de que a prontidão é algo que se desenvolve, gradualmente, ao longo do tempo e que envolve as crianças e famílias numa série de experiências (Snow, 2006). Segundo D'Ávila-Bacariji, Elias e Marturano (2005) e Stevenson e Baker (1987), a família pode oferecer à criança três tipos de suporte, são eles, o suporte para a realização escolar que inclui o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, o suporte ao desenvolvimento que envolve atividades conjuntas entre as crianças e os pais e, por fim, o suporte emocional que se expressa a um ambiente familiar acolhedor.

1.4. A importância do contexto familiar e a interação com a prontidão escolar

Bronfenbrenner descreve a família como o primeiro ambiente no qual a criança participa e interage ativamente, destacando três características que determinam as relações dentro da família: a reciprocidade e o afeto, e o equilíbrio de poder. (Cecconello, Antoni & Koller, 2003)

O contexto ambiental, mais especificamente, o contexto familiar, em que a criança está inserida é, há muito tempo, reconhecido como crucial e uma influência poderosa ao nível do desenvolvimento infantil em muitos domínios (Bendersky & Lewis, 1994; Graue, 2006; Abreu-Lima, 2005). Para algumas crianças, as famílias podem constituir-se como contextos de desenvolvimento negativos, por outras vezes positivos.

Grande parte da estimulação, providenciada pelo contexto familiar, apresenta influências muito específicas para uma determinada criança com uma idade própria (Bendersky & Lewis, 1994). Uma família que experencia, um acontecimento de vida negativo, está menos preparada e é menos provável que estimule as crianças. Também lhes será mais difícil proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento cognitivo, e fornecer, às crianças, o suporte emocional, que se designa como promotor do desenvolvimento saudável (Bendersky & Lewis, 1994). Se o ambiente familiar, tiver condições, para possibilitar à criança, estimulação e experiências cognitivas, coloca-a em vantagem relativamente às outras crianças que não dispõem dessas experiências (Abreu-Lima, 2005).

Interações diárias mais ricas, interessantes, e envolventes com as crianças são necessárias (Katz, 2006), tal como atividades, que permitam à criança aprender e interiorizar conceitos, desenvolver a expressão verbal, efetuar escolhas e exercitar as competências de motricidade global e fina (Graue, 2006). Para Graue (2006), estas propostas, introduzidas pelas famílias, promovem o desenvolvimento das crianças.

As variáveis sociodemográficas dos pais influenciam positivamente o desempenho escolar dos filhos (D'Ávila-Bacariji & Elias, 2005).

Num estudo efetuado por Andrada et al. (2008), o objetivo centrou-se na identificação, de fatores de risco e de proteção, da prontidão escolar, a fim de minimizar em futuras intervenções os impactos causados pelos riscos, em crianças de cinco e seis anos. Os participantes do estudo foram 130 crianças e foram utilizados três instrumentos de recolha de dados, primeiro, o Questionário Sociodemográfico, de seguida o Inventário de Recursos do Ambiente familiar e por fim o Teste de Prontidão Escolar Lollipop. Os resultados encontrados no estudo foram bastante significativos. Foram analisadas variáveis relacionadas com a escolaridade da mãe, a idade do pai e o estatuto socioeconómico, sendo que as crianças com valores mais elevados de prontidão escolar tendem a ter mães com maior grau de escolaridade, pais mais jovens e famílias com salários maiores, assim estes três aspetos podem ser considerados fatores de proteção. Também se verificou que pais e mães que proporcionaram um suporte parental adequado, mais especificamente, os que se envolveram em atividades regulares, apresentaram filhos, com uma maior prontidão escolar. Alguns fatores de risco para a prontidão escolar, a serem considerados, são as famílias numerosas e pais com idade mais avançada, ou seja nestes dois casos as crianças apresentaram menor prontidão escolar.

Um outro estudo efetuado por Andrada, Belling, Benetti e Rezena (2009) obteve resultados semelhantes, expeto para a variável idade dos pais, em que se verificou que quanto mais velhos os pais, menor é a prontidão escolar da criança. Outros estudos comprovam, que mães com mais anos de estudo se envolvem mais com a escolaridade dos filhos e esse maior envolvimento está associado a um melhor desempenho da criança. As variáveis estatuto socioeconómico e grau de escolaridade dos pais estão fortemente associadas a melhores resultados das crianças (D'Ávila-Bacariji et al., 2005; Burchinal et al., 2002; Lordelo, França, Lopes, Dacal, Carvalho, Guirra & Chalub, 2006). Bradley e Corwyn (2002) indicam que o grau de escolaridade dos pais pode ser considerado como o melhor preditor socioeconómico do desempenho escolar durante infância. Para Burchinal et al. (2002) pais com maior escolaridade, promovem melhores práticas, apresentam expetativas, em relação aos filhos, mais elevadas, e contêm estilos parentais orientadores. O estilo parental orientador, que combina o estabelecimento de normas e limites, com afeto, está relacionado com um melhor desempenho escolar (Simons & Conger, 2007). As interações maternas caracterizadas por afeto mais positivo, menos críticas, e uma abordagem menos controladora e diretiva estão associadas com uma prontidão escolar mais elevada (Pianta, Smith & Reeve, 1991).

Capítulo 2 - Metodologia

2.1. Conceptualização e objetivos do estudo

O objetivo central da presente investigação consiste em caracterizar e descrever as competências pré-académicas num grupo de crianças com 5 anos. É, também, foco de interesse perceber associações das variáveis sociodemográficas dos progenitores (graus de escolaridade dos pais, idade dos pais, número de filhos e profissão dos pais), face aos resultados de competências pré-académicas obtidos pelas crianças.

Considerou-se, ainda, pertinente realizar um estudo exploratório, numa abordagem quantitativa, tendo em conta os contextos educativos frequentados por estas crianças, concretamente um contexto de ensino pré-escolar privado e um contexto de ensino pré-escolar enquadrado por uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

Assumindo a abordagem quantitativa nesta investigação, pretende-se prever e explicar os fenómenos, assim como determinar relações, entre as variáveis em estudo, através da testagem de hipóteses (Almeida & Freire, 2007).

Este capítulo contempla a caracterização das opções metodológicas assumidas, na prossecução dos objetivos desta investigação. Identifica-se os sujeitos participantes sobre os quais incidiu o estudo e identifica-se e descreve-se os instrumentos utilizados. Finalmente são apresentados o conjunto de procedimentos elaborados, na recolha dos dados e o tratamento e análise dos dados recolhidos.

2.2. Formulação das hipóteses

A hipótese descreve, em termos concretos, a expectativa do investigador acerca da relação entre as variáveis do problema (Almeida & Freire, 2007) apresentando-se como “*uma resposta provisória a uma pergunta*” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.121).

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que as variáveis sociodemográficas dos progenitores – idade, número de filhos, grau de escolaridade e profissão – estão relacionadas com os resultados de competências pré-académicas obtidos pelas crianças.

De forma a operacionalizar os objetivos foram formuladas as seguintes hipóteses:

1. Pais e Mães com maior grau de escolaridade¹ têm crianças com resultados globais de competências pré-académicas superiores.
2. Pais e Mães com graus profissionais² mais elevados têm crianças com resultados globais de competências pré-académicas superiores.
3. Pais e Mães mais jovens têm crianças com resultados globais de competências pré-académicas mais elevados.
4. Famílias numerosas têm crianças com resultados globais de competências pré-académicas inferiores.
5. As crianças que frequentam o contexto privado apresentam resultados globais de competências pré-académicas mais elevados.

2.3. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 48 crianças sendo este “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões” (Tuckman, 2002, p.338). As crianças apresentam idades compreendidas entre os 60 meses e os 74 meses, verificando-se assim alguma amplitude entre a idade mínima e a idade máxima, sendo a média de idades ($M = 66,50$ meses; $DP = 3,249$). A idade foi calculada considerando a data da realização da prova.

¹ Para estudar os graus de escolaridade dos pais recorreu-se à Escala de Graffar Adaptada, criada pelo Professor Graffar, e adaptada para Portugal por Amaro (1990).

A determinação dos graus de escolaridade dos pais foi obtida através da escala que é constituída por 5 graus de escolaridade: 5º. Grau – escolaridade menor de 4 anos; 4º. Grau – escolaridade maior ou igual a 4 anos e menos do que 9 anos; 3º. Grau – nove ou mais anos de escolaridade e 12º ano; 2º. Grau – bacharelato; 1º. Grau – Licenciatura, mestrado, doutoramento, que corresponde ao nível mais elevado.

Para apresentação de resultados, os graus de escolaridade foram reagrupados em: ensino superior (grau 1 e 2) e ensino básico e secundário (grau 3 e 4).

² Para estudar os graus profissionais dos pais recorreu-se, novamente, à Escala de Graffar Adaptada (Amaro, 1990).

A determinação dos graus profissionais dos pais foi obtida através da escala que é constituída por 5 graus profissionais: 5º. Grau – assalariados agrícolas, trabalhadores indiferenciados e, incluíram-se, os pais sem emprego; 4º. Grau – técnicos administrativos, operários semiqualeificados; 3º. Grau – pequenos empresários e quadros médios (≤ 50 empregados); 2º. Grau – médios empresários, dirigentes de empresas (≤ 500 empregados), dirigentes intermédios e quadros técnicos do setor público e privado, professores do ensino básico e secundário; 1º. Grau – grandes empresários, gestores de topo do setor público e privado (> 500 empregados), professores universitários, profissões liberais (curso superior) e altos dirigentes políticos.

Para apresentação de resultados, os graus profissionais foram reagrupados em: nível médio alto/alto (grau 1 e 2) e nível médio/médio-baixo/baixo (grau 3, 4 e 5).

A distribuição das crianças pelas *idades em meses* é apresentada na figura 1.

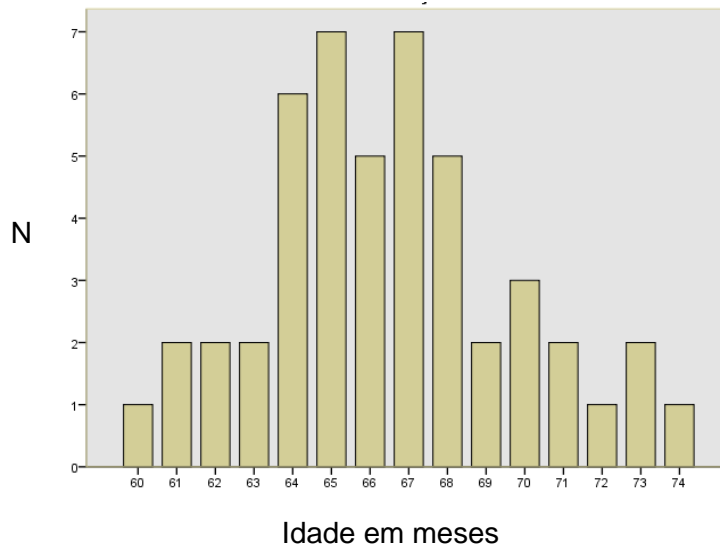


Figura 1. Distribuição das crianças participantes por idade em meses

Do grupo de crianças participantes, 50% são do sexo feminino ($n = 24$) e 50% ($n = 24$) do sexo masculino. Verifica-se, assim, a homogeneidade da amostra em relação ao género. A distribuição da amostra segundo a variável *género* é apresentada na figura 2.

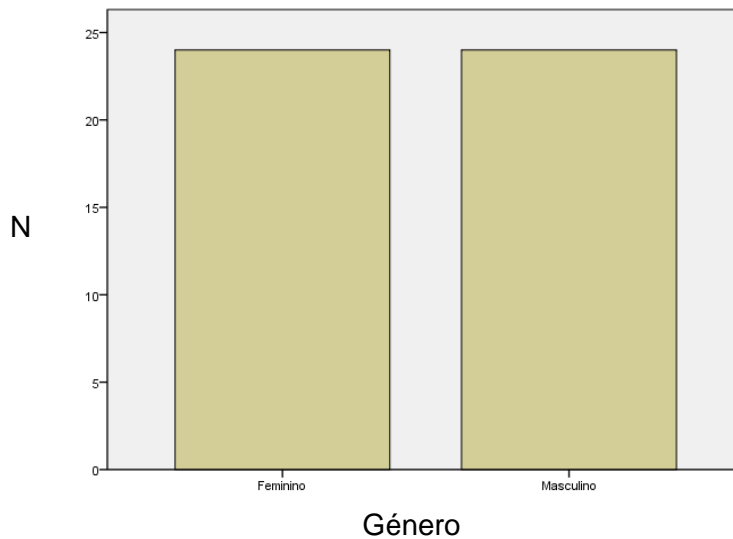


Figura 2. Distribuição da amostra pela variável *género*

Todas as crianças frequentam o ensino pré-escolar, sala dos cinco anos, em estabelecimentos do distrito do Porto, sendo que 52,1% (n = 25) frequentam um contexto educativo privado e 47,9% (n = 23) frequentam uma IPSS.

Esta é uma amostra de conveniência, resultante das relações de parceria da FEP-UCP (Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Porto), com as instituições da comunidade, procurando responder igualmente a uma necessidade destas.

A distribuição das crianças pelo *tipo de contexto educativo* é apresentada na figura 3.

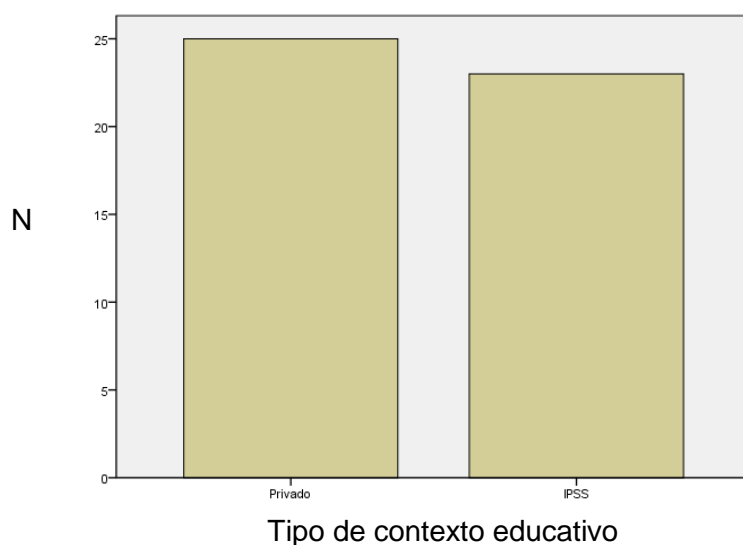


Figura 3. Distribuição das crianças pelo *tipo de contexto educativo*

A caracterização das competências pré-académicas, das crianças, segundo as subescalas da KIDS, pode ser analisada na tabela I.

As competências pré-académicas das crianças variam entre um resultado, mensurado em percentil, de 0-40 (resultado abaixo da média esperada para a idade), 41-80 (resultado dentro da média esperada para a idade) e 81-100 (resultado abaixo da média esperada para a idade).

Relativamente à competência pré-académica, *conceitos numéricos*, 39,6% das crianças (n = 19) apresentam um resultado entre o intervalo 41-80 e 39,6% (n = 19) um resultado entre o intervalo 81-100 e 20,8% (n = 10) das crianças apresentam um resultado entre o intervalo 0-40.

Na competência pré-académica, *competências auditivas*, 41,7% (n = 20) das crianças apresentam um resultado entre o intervalo 41-80 e 20,8% (n = 10) apresentam um resultado entre o intervalo 81-100.

No que diz respeito à competência pré-acadêmica, *competências grafo-motoras*, 45,8% (n = 22) das crianças apresentam um resultado entre o intervalo 41-80 e 10,4% (n = 5) demonstram ter um resultado entre o intervalo 0-40.

Na competência pré-acadêmica, *conceitos linguísticos*, 75% (n = 36) corresponde às crianças que apresentam um resultado entre o intervalo 81-100 e 4,2% (n = 2) das crianças apresentam um resultado entre o intervalo 0-40.

Relativamente à competência pré-acadêmica, *competências visuais*, 58,3% das crianças (n = 28) demonstram ter um resultado entre o intervalo 81-100 e 2,1% (n = 1) um resultado entre o intervalo 0-40.

Analisando a competência pré-acadêmica, *competências motricidade global*, 68,8% das crianças (n = 33) apresentam um resultado entre o intervalo 81-100 e 2,1% das crianças (n = 1) apresentam um resultado entre o intervalo 0-40.

Tabela I

Caraterização das competências pré-académicas, das crianças, segundo as subescalas da KIDS

Competências pré-académicas	Resultado	Resultado	Resultado
	0-40	41-80	81-100
	n (%)	n (%)	n (%)
1. Conceitos numéricos	10 (20,8%)	19 (39,6%)	19 (39,6%)
2. Competências auditivas	18 (37,5%)	20 (41,7%)	10 (20,8%)
3. Competências grafo-motoras	5 (10,4%)	22 (45,8%)	21 (43,8%)
4. Conceitos linguísticos	2 (4,2%)	10 (20,8%)	36 (75%)
5. Competências visuais	1 (2,1%)	19 (39,6%)	28 (58,3%)
6. Competências motricidade global	1 (2,1%)	14 (29,2%)	33 (68,8%)

Nota. Resultado, percentil, 0-40 = resultado abaixo da média; Resultado, percentil, 41-80 = resultado dentro da média; Resultado, percentil, 81-100 = resultado acima da média.

Seguidamente apresenta-se uma caracterização dos pais e mães, das crianças, considerando as variáveis em estudo que pode ser analisada na tabela II.

As habilitações literárias dos pais e os graus profissionais, como referido anteriormente, foram categorizados segundo a Escala de Graffar Adaptada (Amaro, 1990). Assim 39,6% dos pais das crianças participantes têm como *habilitações*, a licenciatura e/ou mestrado e/ou doutoramento (n = 19), 31,3% corresponde aos pais com o 12º ano ou nove ou mais anos de escolaridade (n = 15), 25% dos pais estudaram mais do que 4 anos de escolaridade e menos do que 9 anos (n = 12) e 4,2% correspondem aos pais com o bacharelato (n = 2).

Relativamente às mães 41,7% têm como habilitação a licenciatura e/ou mestrado e/ou doutoramento (n = 20), 29,2% estudaram mais do que 4 anos de escolaridade e menos do que 9 anos (n = 14), 25% têm o 12º ano ou nove ou mais anos de escolaridade (n = 12) e 4,2% correspondem às mães que têm o bacharelato (n = 2).

Quanto à variável *profissão*, 37,5% dos pais têm uma profissão de grau 1, alto, (n = 18), 29,2% têm uma profissão de grau 4, médio-baixo, (n = 14), 20,8% corresponde uma profissão de grau 5, baixo, (n = 10), 8,3% dos pais têm uma profissão de grau 2, médio-alto, (n = 4) e 4,2% têm uma profissão de grau 3, médio, (n = 4,2%). Analisando as profissões das mães, 31,3% tem uma profissão de grau 5, baixo, (n = 15), 20,8% das mães têm uma profissão de grau 2, médio-alto, (n = 10), 18,8% das mães contém uma profissão de grau 1, alto, (n = 9), 16,7% corresponde a uma profissão de grau 4, médio-baixo, (n = 8) e 12,5% das mães têm uma profissão de grau 3, médio, (n = 6).

Relativamente ao *número de filhos*, analisado para ambos os pais (pai e mãe), 45,8% têm 1 filho (n = 22), 31,3% não têm nenhum filho (n = 15), 16,7% contêm 2 filhos (n = 8), 4,2% corresponde a 3 filhos (n = 2) e 2,1% têm 5 filhos (n = 1).

Por fim, analisando a variável *idade*, verificou-se que 54,2% dos pais têm entre 36-45 anos (n = 26), 31,3% têm entre 26-35 anos (n = 15), 12,5% apresentam uma idade superior a 45 anos (n = 6) e 2,1% têm entre 18-25 anos (n = 1). Quanto à idade das mães, observou-se que 52,1% têm entre 36-45 anos (n = 25), 31,3% têm entre 26-35 anos (n = 15), 8,3% apresentam uma idade superior a 45 anos (n = 4) e 8,3% têm entre 18-25 anos (n=4).

Tabela II

Caraterização dos pais e mães, das crianças, considerando as variáveis em estudo

Dados sociodemográficos	Mãe	Pai
	n (%)	n (%)
1. Habilitações		
Grau 5	-	-
Grau 4	14 (29,2%)	12 (25%)
Grau 3	12 (25%)	15 (31,3%)
Grau 2	2 (4,2%)	2 (4,2%)
Grau 1	20 (41,7%)	19 (39,6%)
2. Profissões		
Grau 5	15 (31,3%)	10 (20,8%)
Grau 4	8 (16,7%)	14 (29,2%)
Grau 3	6 (2,5%)	2 (4,2%)
Grau 2	10 (20,8%)	4 (8,3%)
Grau 1	9 (18,8%)	18 (37,5%)
3. Número de filhos		
0	15 (31,3%)	15 (31,3%)
1	22 (45,8%)	22 (45,8%)
2	8 (16,7%)	8 (16,7%)
3	2 (4,2%)	2 (4,2%)
4	-	-
5	1 (2,1%)	1 (2,1%)
4. Idade		
18-25	4 (8,3%)	1 (2,1%)
26-35	15 (31,3%)	15 (31,3%)
36-45	25 (52,1%)	26 (54,2%)
Mais de 45	4 (8,3%)	6 (12,5%)

2.4. Instrumentos

2.4.1. Avaliação das competências pré-acadêmicas (KIDS)

Com base nos objetivos definidos para o estudo, optou-se por utilizar o instrumento “Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills” (KIDS), desenvolvido por Ferguson e Carlson em 1978, visto que este instrumento permite avaliar as competências pré-acadêmicas das crianças. Encontra-se traduzido e adaptado para a população portuguesa (Pinto, 1996).

A KIDS desenvolve um método sistemático para obtenção de informação sobre o desenvolvimento da criança. É uma prova de despiste com os seguintes objetivos: desenvolver a consciência para a necessidade de identificação e tratamento precoce de problemas educacionais, comportamentais e físicos; apoiar os pais e educadores a tornarem-se mais conhecedores da variabilidade no desenvolvimento das crianças e a planejar programas educativos a fim de promover o potencial máximo de cada criança.

Este instrumento contempla tarefas adequadas para crianças de quatro e cinco anos de idade, o conteúdo das mesmas está relacionado com os objetivos de aprendizagem em crianças do pré-escolar, e a duração da sua administração é de cerca de 35 minutos. A KIDS é dividida em seis subescalas: *Conceitos Numéricos* (Contar objetos; Ordenar sete círculos por ordem crescente), *Competências Auditivas* (Ouvir uma série de números e repeti-los; Encontrar palavras com o mesmo som), *Competências Grafo-Motoras* (Copiar figuras; Desenho da Figura Humana), *Conceitos Linguísticos* (Completar frases; Verbalizar semelhanças e diferenças entre objetos/animais), *Competências Visuais* (Identificar símbolos; Encontrar o elemento que falta nas imagens) e *Competências de Motricidade Global* (Equilibrar-se no pé direito/esquerdo; Apanhar uma bola). Dentro de cada subescala principal existem várias subsecções que apresentam uma variedade de atividades com um grau crescente de dificuldade que vão da mais fácil para a mais difícil (Pinto, 1996).

A fidelidade do instrumento é baseada no procedimento da fórmula 20, de Kuder-Richardson (K-R #20). A confiança da consistência interna varia entre .78 (conceitos linguísticos) e .86 (competências grafo-motoras). A validade da KIDS, em termos de validade desenvolvimental, determina, que se deve estabelecer, que quanto mais velha a criança, maior será a sua pontuação em cada uma das seis subescalas. Verifica-se, também, uma correspondência entre o aumento das médias dos resultados com o aumento da idade em cada subteste da KIDS (Pinto, 1996).

2.4.2. Ficha sociodemográfica

Foi elaborada uma pequena ficha para registar os dados sociodemográficos, considerados pertinentes, dos pais das crianças participantes, nomeadamente as suas idades, habilitações escolares, profissões e número de filhos. Estas informações foram recolhidas nos processos individuais após autorização dos pais.

Esta análise permitiu recolher os dados e averiguar as referências feitas ao objeto desta investigação.

2.5. Descrição dos procedimentos

2.5.1. Recolha de dados

Os contextos educativos foram previamente contactados, por escrito, e os objetivos do estudo foram explicados aos Diretores de ambas as instituições. Depois de autorizado o projeto estabeleceu-se o contacto com a psicóloga e educadora no sentido do planeamento da recolha de dados.

Numa primeira fase foi pedido o consentimento aos pais para a participação dos seus filhos, explicando os objetivos e potencialidades, da avaliação, atendendo à faixa etária dos seus filhos. Foi, também, solicitada autorização para obter informações de carácter sociodemográfico (e.g. idade dos pais, nível educacional, profissão, situação profissional, número de elementos do agregado familiar), garantindo-se o anonimato de todos os participantes e dos dados utilizados, apenas, no âmbito do estudo.

Considerou-se pertinente observar e participar nas atividades da sala, durante um determinado período de tempo (duas semanas), de forma a criar alguma familiaridade com o contexto e com as crianças, posteriormente avaliadas. Esta iniciativa revelou-se bastante benéfica pois, atendendo ao facto de que a avaliação seria individual, constatou-se que nenhuma das crianças se sentiu desconfortável face às propostas.

A Recolha de dados foi realizada através do instrumento “Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills” (KIDS) que foi administrado a 48 crianças, 25 pertencentes a um contexto educativo privado e 23 pertencentes a um contexto de educativo de uma IPSS, ambos do distrito de Porto.

A recolha de dados iniciou-se em Outubro e terminou em Abril, de forma a garantir uma avaliação em tempo útil e a possibilidade de sugerir estratégias à

Educadora e aos pais das crianças, que apresentassem algumas dificuldades, visando a estimulação das áreas mais fracas, isto é com valores menos elevados. Às educadoras das crianças solicitou-se uma reunião final com o objetivo de devolver os dados recolhidos, considerando o grupo/turma e considerando ainda casos particulares com especificidades. Foram ainda redigidos relatórios individuais, para cada contexto educativo, que partilhou as informações com os pais. Nos casos que apresentavam mais especificidades, foi solicitada a, nossa, presença de forma a esclarecer as informações e dúvidas.

Dado que a última adaptação do instrumento KIDS data de 1996, considerou-se ajustado, num item da subescala competências linguísticas, substituir a palavra carroça por bicicleta, quando era solicitada uma comparação, relativamente a semelhanças e diferenças, entre um carro e uma carroça.

Verificou-se que o tempo de administração do instrumento está muito dependente das características individuais das crianças, tendo sido necessário um período de cerca de 50 minutos. Sendo contudo, em alguns casos (três), necessário repartir a administração em duas partes.

2.5.2. Tratamento de dados

Os dados foram submetidos a uma análise estatística através da utilização do programa estatístico *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, versão 17.0*. Os testes efetuados, no programa, foram os testes de correlação de Pearson e os testes T.

Assim foram utilizados apenas testes paramétricos.

Capítulo 3 - Apresentação dos resultados

A análise dos resultados obedeceu à ordem, pela qual foram formuladas as hipóteses do estudo.

Deste modo, pelo facto de a primeira hipótese deste estudo visar explorar a relação entre grau de escolaridade dos pais e resultados globais de competências pré-académicas das crianças, começa-se por fazer uma análise descritiva das médias dos graus de escolaridade dos pais nos resultados globais de competências pré-académicas.

Seguidamente é realizada uma análise da relação entre a idade dos pais com os resultados globais de competências pré-académicas dos filhos.

Em terceiro lugar é realizada uma análise da relação entre o número de filhos com os resultados globais de competências pré-académicas das crianças.

Em quarto lugar apresenta-se uma análise descritiva das médias dos graus profissionais dos pais nos resultados globais de competências pré-académicas dos filhos.

E, por fim, em quinto lugar, apresenta-se uma análise descritiva das médias do tipo de contexto educativo nos resultados globais de competências pré-académicas das crianças.

3.1. Análise descritiva das médias dos graus de escolaridade dos pais (pai e mãe) tendo em conta os resultados globais de competências pré-académicas

Foram efetuadas ANOVAS, para ambos os progenitores, em que foi possível constatar diferenças, estatisticamente significativas, efetuando por isso, de seguida, os testes de Post-Hoc, que confirmaram a existência de diferenças significativas, permitindo analisar em que grupos ocorrem essas diferenças. No entanto devido ao número de participantes em cada grupo ser diminuto, de forma a efetuar uma análise, com recurso a testes t, mais rigorosa, optou-se por agrupar os graus de escolaridade dos pais em dois grupos. O 2º. Grau correspondente aos pais que têm o ensino superior e o 1º. Grau correspondente aos pais que têm o ensino básico e secundário.

3.1.1. Análise descritiva das médias dos graus de escolaridade do pai tendo em conta os resultados globais de competências pré-acadêmicas

A análise da tabela III permite verificar que existem diferenças na média dos resultados globais de competências pré-acadêmicas das crianças, cujos pais têm o ensino superior, 1º. Grau, (M = 80,3171) e os pais que têm o ensino básico e secundário, 2º. Grau, (M = 63,3241), com uma superioridade dos resultados globais de competências pré-acadêmicas das crianças cujos pais têm o ensino superior.

Com recurso a um teste t, de diferenças de médias, para amostras independentes foi possível constatar a existência de diferenças, estatisticamente significativas, nos valores médios dos graus de escolaridade ($t = -4,321$; $p < 0,001$). É lícito pois concluir que o grau de escolaridade do pai se relaciona com os resultados globais de competências pré-acadêmicas.

Tabela III

Médias dos resultados globais de competências pré-acadêmicas considerando os graus de escolaridade dos pais

Grau de escolaridade do pai	Competências pré-acadêmicas	
	M	SD
2º. Grau (n=27)	63,3241	15,66054
1º. Grau (n=21)	80,3171	10,07115

Nota. 2º. Grau = Ensino básico e secundário; 1º. Grau = Ensino superior.

** $p \leq 0.001$

3.1.2. Análise descritiva das médias dos graus de escolaridade da mãe tendo em conta os resultados globais de competências pré-acadêmicas

Da análise da tabela IV, é possível constatar que as médias dos resultados globais de competências pré-acadêmicas, das crianças, são diferentes considerando os graus de escolaridade da mãe. As mães que pertencem ao 2º. Grau, ensino superior, têm filhos com resultados globais de competências pré-acadêmicas ($M = 63,7081$) inferiores aos resultados de competências pré-acadêmicas dos filhos cujas mães pertencem ao 1º. Grau, ensino básico e secundário ($M = 79,0909$).

Tal como o verificado para o pai, existem diferenças na média dos resultados de competências pré-acadêmicas, das crianças cujas mães têm o ensino superior e o ensino básico e secundário, com uma superioridade dos valores de competências pré-acadêmicas globais das crianças cujas mães têm o ensino superior.

Com recurso a um teste t, de diferenças de médias, para amostras independentes foi possível constatar a existência de diferenças, estatisticamente significativas, nos valores médios dos graus de escolaridade ($t = -3,797$; $p = 0,001$). O teste é estatisticamente significativo, pelo que o grau de escolaridade da mãe está relacionado com os resultados globais de competências pré-acadêmicas dos filhos.

Tabela IV

Médias dos resultados globais de competências pré-acadêmicas considerando os graus de escolaridade das mães

Grau de escolaridade da mãe	Competências pré-acadêmicas	
	M	SD
2º. Grau (n=26)	63,7081	16,25029
1º. Grau (n=22)	79,0909	10,67819

Nota. 2º. Grau = Ensino básico e secundário; 1º. Grau = Ensino superior
** $p \leq 0,001$

3.2. Análise da relação entre a idade dos pais com os resultados globais de competências pré-acadêmicas

A análise das correlações entre as variáveis são úteis para a compreensão da forma como a idade dos pais (mãe e pai) e os resultados globais de competências pré-acadêmicas se relacionam entre si.

Analisando a tabela V, verifica-se que existem correlações significativas contudo não se apresentam como correlações de intensidade alta.

Existe uma relação positiva e significativa, de intensidade moderada, entre a variável idade do pai e os resultados globais de competências pré-acadêmicas ($r = .459$; $p = 0.001$). Isto é quanto mais idade o pai tiver mais elevado será o resultado global de competências pré-acadêmicas do filho.

Relativamente à mãe, pode-se verificar que existe uma correlação positiva e significativa, entre a variável idade da mãe e os resultados globais de competências pré-acadêmicas ($r = .536$; $p < 0.001$). Ou seja quanto mais idade a mãe tiver maior será o resultado global de competências pré-acadêmicas do filho. A correlação é ligeiramente superior à do pai, mas, ainda, de intensidade moderada.

Por consequência, é possível concluir que para ambos os pais (mãe/pai) o fator idade relaciona-se diretamente com os resultados globais de competências pré-acadêmicas dos filhos. Quanto mais velhos os pais maiores os resultados globais de competências pré-acadêmicas dos filhos.

Tabela V

Correlação entre a idade dos pais e os resultados globais de competências pré-acadêmicas

	Competências pré-acadêmicas
Idade pai	.459**
Idade mãe	.536**

Nota.

** $p \leq 0.001$

3.3. Análise da relação entre o número de filhos com os resultados globais de competências pré-acadêmicas

A análise das correlações entre as variáveis são úteis para a compreensão da forma como o número de irmãos e os resultados globais de competências pré-acadêmicas se relacionam entre si.

Através da leitura da tabela VI, pode-se verificar que o teste sugere uma correlação negativa, de intensidade fraca, entre as duas variáveis. A nível inferencial a correlação demonstra ser marginalmente significativa ($r = -.281$; $p = 0,053$).

Existe, assim, alguma evidência estatística de que quanto mais numerosas as famílias, menor será o resultado global de competências pré-acadêmicas dos filhos.

Tabela VI

Correlação entre número de irmãos e os resultados de competências pré-acadêmicas

	Competências pré-acadêmicas
Número Irmãos	-.281†

Nota.

† $p < 0.10$.

3.4. Análise descritiva das médias dos graus profissionais dos pais (pai e mãe) tendo em conta os resultados globais de competências pré-acadêmicas

Foram, igualmente, efetuadas ANOVAS, para ambos os progenitores, tal como explicitado na primeira hipótese, tendo sido possível constatar diferenças estatisticamente significativas.

Os testes de Post-Hoc confirmaram as diferenças apontadas e permitiram analisar em que grupos ocorrem as diferenças. No entanto como o número de participantes em cada grupo é reduzido, procedeu-se a uma análise, com recurso a testes t, mais rigorosa, optando-se por agrupar os graus profissionais dos pais em dois grupos. O 2º. Grau correspondente aos pais que têm um grau profissional de nível médio/médio-baixo/baixo e o 1º. Grau correspondente aos pais que têm um grau profissional de nível médio-alto/alto.

3.4.1. Análise descritiva das médias dos graus profissionais do pai tendo em conta os resultados globais de competências pré-acadêmicas

No que diz respeito à análise das médias dos diferentes graus profissionais dos pais, tendo em conta os resultados globais de competências pré-acadêmicas, os resultados apresentam-se na tabela VII.

Verificou-se que existem diferenças na média dos resultados globais das competências pré-acadêmicas das crianças cujos pais pertencem ao 2º. Grau, nível profissional médio/médio-baixo/baixo ($M = 62,5546$) e das crianças cujos pais pertencem ao 1º. Grau, nível profissional médio alto/alto ($M = 80,3171$). As crianças com resultados globais, de competências pré-acadêmicas, mais elevados são aquelas cujos pais pertencem a um nível profissional médio-alto/alto.

Realizou-se um teste t, de diferenças de médias, para amostras independentes, em que é possível constatar a existência de diferenças, estatisticamente significativas, nos valores médios dos graus profissionais ($t = 4,686$; $p < 0,001$). Verifica-se, assim, que o grau de profissional do pai está relacionado com os resultados globais de competências pré-acadêmicas dos filhos.

Tabela VII

Médias dos resultados globais de competências pré-acadêmicas considerando os graus profissionais do pai

Grau de profissão do pai	Competências pré-acadêmicas	
	M	SD
2º. Grau (n=26)	62,5546	15,44141
1º. Grau (n=22)	80,3171	9,84941

Nota. 2º. Grau = Nível médio/médio-baixo/baixo; 1º. Grau = Nível médio-alto/alto.

** $p \leq 0.001$

3.4.2. Análise descritiva das médias dos graus profissionais da mãe tendo em conta os resultados globais de competências pré-acadêmicas

A análise da tabela VIII permite analisar as médias dos diferentes graus de profissões da mãe, tendo em conta os resultados globais de competências pré-acadêmicas.

Constatou-se que existem diferenças na média dos resultados globais de competências pré-acadêmicas, das crianças cujas mães estão classificadas no nível profissional médio/médio-baixo/baixo ($M = 65,6059$) e das crianças cujas mães estão classificadas no nível profissional médio alto/alto ($M = 78,6232$). As crianças que apresentam resultados globais de competências pré-acadêmicas mais elevados têm mães com um nível profissional médio-alto/alto.

Com recurso a um teste t, de diferenças de médias, para amostras independentes, é possível verificar a existência de diferenças, estatisticamente significativas, nos valores médios dos graus profissionais ($t = 3,001$; $p = 0,004$). É possível concluir que o grau de escolaridade da mãe está relacionado com os resultados globais de competências pré-acadêmicas dos filhos.

Tabela VIII

Médias dos resultados globais de competências pré-acadêmicas considerando os graus profissionais da mãe

Grau de profissão da mãe	Competências pré-acadêmicas	
	M	SD
2º. Grau (n=29)	65,6059	16,41024
1º. Grau (n=19)	78,6232	11,37912

Nota. 2º. Grau = Nível médio/médio-baixo/baixo; 1º. Grau = Nível médio-alto/alto.

* $p \leq 0.005$

3.5. Análise das médias dos resultados da KIDS e tipo de contexto educativo

3.5.1. Análise das médias do tipo de contexto educativo tendo em conta os resultados globais da KIDS

Analisando a tabela IX verifica-se que existem diferenças na média dos resultados globais da KIDS, das crianças que frequentam o contexto privado ($M = 79,8060$) e das crianças que frequentam o contexto IPSS ($M = 60,9243$). As crianças que frequentam o contexto privado apresentam uma superioridade nos resultados globais da KIDS.

Com recurso a um teste t, de diferenças de médias, para amostras independentes, constata-se a existência de diferenças, estatisticamente significativas, entre as crianças que frequentam o contexto privado e o contexto IPSS ($t = 5.103$; $p < 0,001$). Verifica-se, com nítida vantagem, a melhoria dos resultados globais da KIDS das crianças que frequentam o contexto privado.

Tabela IX

Médias dos resultados globais da KIDS considerando os tipos de contexto educativos

Tipos de contextos educativos	M total do resultado obtido na KIDS	SD total do resultado obtido na KIDS
Privado (n=25)	79,8060	10,42905
IPSS (n=23)	60,9243	14,97728

Nota.

** $p \leq 0.001$

3.5.2. Análise das médias do tipo de contexto educativo tendo em conta os resultados das subescalas da KIDS

No que diz respeito aos valores obtidos nas subescalas da KIDS, os resultados apresentam-se discriminados na tabela X.

Da análise da tabela pode-se verificar que, as crianças que frequentam o contexto privado apresentam um valor médio superior ($M = 84,44$) na variável *competências de motricidade global* e um valor médio inferior ($M = 66,00$) na variável *competências*

auditivas. As crianças que frequentam o contexto IPSS apresentam um valor médio superior ($M = 79,48$) na variável *conceitos linguísticos*, tendo obtido o valor médio inferior ($M = 29,70$) na variável *competências auditivas*.

Os testes t, efetuados para cada uma das subescalas, indicam que existem diferenças estatisticamente significativas nas subescalas *conceitos numéricos* ($t = 5,575$; $p < 0,001$), *competências auditivas* ($t = 5,320$; $p < 0,001$), *competências grafo-motoras* ($t = 4,540$; $p < 0,001$), *competências visuais* ($t = 2,508$; $p = 0,016$) e *competências de motricidade global* ($t = 3,669$; $p = 0,001$), considerando os dois tipos de contexto educativos.

É possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas para a subescala *competências linguísticas*. Pelo que a ligeira diferença, amostral, entre a média do contexto privado ($M = 77,16$) e a média do contexto IPSS ($M = 79,48$), relativamente à subescala *competências linguísticas*, não se confirma a nível inferencial, visto que as diferenças não são estatisticamente significativas ($t = -0,389$; $p = 0,699$).

Analisando, particularmente as subescalas, verifica-se superioridade, igualmente, para o contexto privado sobre o contexto IPSS.

Tabela X

Médias dos resultados obtidos nas subescalas, da KIDS, considerando os tipos de contextos educativos

Subescalas	Tipos de contexto educativos			
	Contexto Privado		Contexto IPSS	
	M	SD	M	SD
Conceitos Numéricos	76,60	17,671	44,61	22,004
Competências Auditivas	66,00	22,906	29,70	24,375
Competências Grafo-motoras	77,00	13,420	52,39	23,228
Conceitos Linguísticos	77,16	20,289	79,48	21,024
Competências Visuais	79,44	16,284	67,52	16,618
Competências de Motricidade Global	84,44	9,097	69,96	17,322

Nota.

* $p \leq 0.005$ diferenças significativas no valor médio da subescala competências visuais, tendo em conta os tipos de contexto educativos

** $p \leq 0.001$ diferenças significativas no valores médios das subescalas conceitos numéricos, competências auditivas, competências grafo-motoras e competências de motricidade global

Dado que os resultados apresentados, anteriormente, são estatisticamente significativos optou-se, por realizar outro tipo de relações mais específicas,

apresentadas de seguida, de forma a complementar os dados resultantes das hipóteses formuladas.

3.6. Análise das médias do género das crianças tendo em conta os resultados obtidos com o instrumento KIDS

3.6.1. Análise das médias do género das crianças tendo em conta os resultados globais da KIDS

Analisando a tabela XI verifica-se que existe uma pequena diferença na média dos resultados globais da KIDS das crianças, do género feminino ($M = 70,4167$) e das crianças do género masculino ($M = 71,1004$), com uma superioridade dos resultados globais da KIDS no género masculino.

Após a realização do teste t, de diferenças de médias, para amostras independentes, foi possível constatar que não existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as crianças do género feminino e do género masculino ($t = -0,148$; $p = 0,883$). Isto é, apesar da ligeira diferença amostral, entre a média do género feminino e a média do género masculino, relativamente aos resultados globais obtidos na KIDS, não se verificam diferenças, estatisticamente significativas, a nível inferencial.

Tabela XI

Médias dos resultados globais da KIDS considerando o género das crianças

Género	M total resultado obtido na KIDS	SD total resultado obtido na KIDS
Feminino (n=24)	70,4167	15,42100
Masculino (n=24)	71,1004	16,60405

3.6.2. Análise das médias do género das crianças tendo em conta os resultados das subescalas da KIDS

No que diz respeito aos valores obtidos nas subescalas da KIDS, os resultados apresentam-se discriminados na tabela XII.

Através da leitura da tabela XII, é possível verificar que as crianças do género feminino apresentam um valor médio superior ($M = 78,29$), na variável *competências de motricidade global* e um valor médio inferior ($M = 44,75$) na variável *competências auditivas*. As crianças do género masculino apresentam um valor médio superior ($M = 79,25$) na variável *conceitos linguísticos*, tendo obtido o valor médio inferior ($M = 54,26$) na variável *competências auditivas*.

Os testes t, efetuados para cada uma das subescalas, indicam que, apenas, existem diferenças, estatisticamente significativas, na subescala *competências grafo-motoras* ($t = 2,146$; $p = 0,037$), sendo que o género feminino apresenta valores superiores. Nas restantes subescalas não se verificam diferenças, estatisticamente significativas, entre o género feminino e o género masculino, tendo em conta os resultados obtidos nas subescalas da KIDS.

Tabela XII

Médias dos resultados obtidos nas subescalas, da KIDS, considerando o gênero das crianças

Subescalas	Gênero			
	Feminino (n=24)		Masculino (n=24)	
	M	SD	M	SD
Conceitos Numéricos	57,96	25,523	64,58	25,449
Competências Auditivas	44,75	31,113	52,46	28,341
Competências Grafo-motoras	71,88	20,514	58,54	22,491
Conceitos Linguísticos	77,29	20,857	79,25	20,448
Competências Visuais	72,38	18,814	75,08	16,032
Competências de Motricidade Global	78,29	12,980	76,71	17,687

Nota.

* $p \leq 0.005$

É de salientar que alterando a escala, isto é realizando, a análise dos resultados, em função de estatinos, e não percentis, os utilizados, verifica-se, sempre, os mesmos resultados encontrados.

3.7. Análise das médias das variáveis sociodemográficas dos pais tendo em conta o tipo de contexto educativo

Através da leitura da tabela XIII, é possível verificar que a média da variável sociodemográfica *habilitações pai*, varia consoante o tipo de contexto educativo, o contexto privado (M = 1,84) e o contexto IPSS (M = 1,00). A média da variável sociodemográfica *habilitações mãe* varia consoante a frequência dos filhos num contexto privado (M = 1,88) e a frequência num contexto IPSS (M = 1,00). A média da variável sociodemográfica *profissão pai* varia consoante o tipo de contexto educativo, o contexto privado (M = 1,12) e o contexto IPSS (M = 2,00). E a média da variável sociodemográfica *profissão mãe* varia consoante a integração dos filhos num contexto privado (M = 1,24) e a integração num contexto IPSS (M = 2,00). Quanto à variável sociodemográfica *número de irmãos* varia consoante o tipo de contexto educativo, o contexto privado (M = 0,72) e o contexto IPSS (M = 1,35). Relativamente à média da variável sociodemográfica idade dos pais, esta varia considerando o tipo de contexto educativo que os filhos frequentam. Pelo que a *idade do pai* varia entre o contexto privado (M = 40,20) e o contexto IPSS (M = 35, 22) e a idade da mãe, varia consoante a integração dos filhos num contexto privado (M = 39,60) e a integração num contexto IPSS (M = 33,99). Verifica-se que existem diferenças nas médias das variáveis sociodemográficas considerando os dois tipos de contexto educativos.

Os testes t, efetuados para cada uma das variáveis sociodemográficas, indicam que existem diferenças, estatisticamente significativas, nas variáveis *habilitações pai* ($t = 10,757$; $p < 0,001$), nas *habilitações mãe* ($t = 12,714$; $p < 0,001$), na *profissão pai* ($t = -12,714$; $p < 0,001$), na *profissão mãe* ($t = -8,355$; $p < 0,001$), na *idade pai* ($t = 2,862$; $p = 0,006$) e na *idade mãe* ($t = 4,160$; $p < 0,001$).

É possível constatar que não existem diferenças, estatisticamente significativas, para a variável sociodemográfica *número de irmãos*. Pelo que a ligeira diferença amostral, superior para o contexto IPSS (M = 1,35), não se confirma a nível inferencial, visto que as diferenças não são estatisticamente significativas ($t = -0,389$; $p = 0,699$).

Tabela XIII

Médias das variáveis sociodemográficas tendo em conta os dois tipos de contextos educativos

Variáveis Sociodemográficas	Tipo de contexto educativo			
	Contexto Privado		Contexto IPSS	
	M	SD	M	SD
Habilitações pai	1,84	.374	1,00	.000
Habilitações mãe	1,88	.332	1,00	.000
Profissão pai	1,12	.332	2,00	.000
Profissão mãe	1,24	.436	2,00	.000
Número de irmãos	.72	.678	1,35	1,191
Idade pai	40,20	4,518	35,22	7,323
Idade mãe	39,60	3,640	33,99	6,430

Nota. Profissões variam entre 2^o. Grau = Nível médio/médio-baixo/baixo; e 1^o. Grau = Nível médio-alto/alto; Habilitações variam ente 2^o. Grau = Ensino básico e secundário; e 1^o. Grau = Ensino superior.

* $p \leq 0.005$ diferenças significativas no valor médio da variável sociodemográfica idade pai, tendo em conta os tipos de contexto educativos.

** $p \leq 0.001$ diferenças significativas no valores médios das variáveis sociodemográficas habilitações pai, habilitações mãe, profissão pai, profissão mãe e idade da mãe.

Capítulo 4 - Discussão dos resultados e conclusões

Com este estudo, pretendeu-se caracterizar e descrever as competências pré-acadêmicas num grupo de crianças com cinco anos e procurar perceber que variáveis sociodemográficas dos progenitores se relacionam com os resultados globais de competências pré-acadêmicas.

Partiu-se da premissa de que as diferenças encontradas nos resultados globais de competências pré-acadêmicas podem ser explicadas em termos de características familiares. Com base em trabalhos anteriores, as características selecionadas foram: o grau de escolaridade dos pais, a idade dos pais, números de filhos e graus de profissões dos pais (D'Ávila-Bacariji et al., 2005; Burchinal et al., 2002; Lordelo, França, Lopes, Dacal, Carvalho, Guirra, Chalub, 2006; Stevenson & Baker, 1987). Com base nestes estudos pode-se considerar que as diferenças encontradas nos resultados globais de competências pré-acadêmicas, podem ser explicadas em termos de características familiares.

A primeira hipótese do estudo é aceite, visto que se constatou que os graus de escolaridade dos progenitores estão relacionados com os valores de resultados globais de competências pré-acadêmicas dos filhos, isto é crianças cujos pais e mães têm o ensino superior apresentam valores superiores dos resultados globais de competências pré-acadêmicas das crianças. Os resultados encontrados vão de encontro ao apontado pela literatura, de que mães com mais anos de estudo se envolvem mais com a escolaridade dos filhos e esse maior envolvimento está associado a um melhor desempenho das crianças (D'Ávila-Bacariji et al., 2005; Burchinal et al., 2002; Lordelo, França, Lopes, Dacal, Carvalho, Guirra, Chalub, 2006; Stevenson & Baker, 1987). Os resultados encontrados para o pai foram também igualmente significativos, o que talvez permita concluir que pais com mais anos de estudo se envolvem, também, mais com a escolaridade dos filhos. Se considerarmos que o grau de escolaridade dos pais pode ser apresentado como o melhor preditor socioeconómico do desempenho escolar durante a infância (Bradley & Corwyn, 2002), é possível concluir que progenitores com um estatuto socioeconómico mais elevado têm filhos com valores globais de competências pré-acadêmicas mais elevados.

A segunda hipótese do estudo não foi aceite, pois os resultados não vão de encontro, ao referido na bibliografia por Andrada, Rezena, Carvalho e Benetti (2008). As crianças com valores mais elevados de competências pré-acadêmicas tendem a ter pais mais jovens, pelo que a idade dos pais é um fator de risco, ou seja pais com idade mais avançada apresentam crianças com valores menores de competências pré-acadêmicas (Andrada et al, 2008). Na nossa opinião o que verificamos, e

constatou-se, no estudo efetuado por Andrada, Belling, Benetti e Rezena (2009), é que quanto mais idade os progenitores tiverem maior será o valor de resultados globais de competências pré-académicas. Esta fundamentação pode ser apresentada visto que pais com uma idade mais avançada, em princípio, já estabilizaram as suas carreiras profissionais, o que lhes permite ter mais disponibilidade para estimular e proporcionar aos filhos experiências, que permitam aumentar as competências pré-académicas e assim, por sua vez, aumentar os valores de resultados globais de competências pré-académicas.

A terceira hipótese do estudo foi aceite, pelo que é possível contemplar, apesar de a correlação ser marginalmente significativa, que quanto mais numerosas as famílias, menor será o valor dos resultados globais de competências pré-académicas das crianças (Andrada et al., 2008; Andrada et al., 2009). Na nossa opinião este resultado é plausível, visto que os progenitores com vários filhos apresentam, em princípio, menor disponibilidade para dar atenção a todos, de igual forma, e menos possibilidades de proporcionar, a todos, experiências de aprendizagem específicas.

A quarta hipótese foi aceite, pois verificou-se que os graus de escolaridade dos progenitores se relacionam com os valores dos resultados globais de competências pré-académicas, sendo que as crianças com valores mais elevados de resultados globais de competências pré-académicas são as que têm progenitores com um nível profissional médio-alto/alto, como descrito na bibliografia (D'Ávila-Bacariji et al., 2005; Burchinal et al., 2002; Lordelo, França, Lopes, Dacal, Carvalho, Guirra, Chalub, 2006; Stevenson & Baker, 1987). Se considerarmos que os graus profissionais estão relacionados com o estatuto-socioeconómico, mais anos de estudo, em princípio, equivalem a profissões de graus mais elevados, o que pode traduzir-se em melhores salários.

A quinta hipótese foi aceite, pelo que é possível afirmar que existem diferenças nos resultados globais de competências pré-académicas das crianças que frequentam o contexto privado e o contexto IPSS, com uma superioridade dos resultados de resultados globais de competências pré-académicas das crianças que frequentam o contexto privado. Na nossa opinião este resultado é congruente, com o que se verifica na prática, pois as famílias realizam escolhas em relação aos tipos de contexto educativo, de acordo com o nível de rendimentos, pelo que os pais que constituem, os contextos IPSS apresentam, normalmente, menores graus de escolaridade e menores graus profissionais. Estas constatações, como verificamos nas hipóteses um, três e quatro, e na bibliografia, estão relacionadas com valores de resultados globais de competências pré-académicas nas crianças.

Analisando cada uma das seis subescalas da KIDS, verificou-se superioridade, igualmente, para o contexto privado comparativamente ao contexto IPSS. A ligeira diferença amostral, entre o contexto privado ($M = 77,16$) e contexto IPSS ($M = 79,48$), superior para o contexto IPSS, relativamente à subescala *competências linguísticas*, não se confirmou a nível inferencial. Este resultado parece ser plausível, visto que o contexto familiar das crianças que frequentam o contexto IPSS, caracterizadas por baixas habitações literárias e profissões de níveis inferiores, normalmente não apresentam consciência da importância da estimulação de competências da oralidade (Bendersky & Lewis, 1994; Graue, 2006; Abreu-Lima, 2005).

Quanto à análise efetuada à variável, *género*, também obteve resultados interessantes, na medida em que não se verificaram diferenças, entre os resultados globais de competências pré-académicas das crianças do género feminino e do género masculino. No entanto uma análise mais específica, às diferentes subescalas da KIDS apontou para diferenças na subescala, *competências grafo-motoras*, em que o género feminino apresenta valores superiores. A revisão bibliográfica a este nível não é muito congruente, pois algumas investigações demonstram que rapazes e raparigas desenvolvem as competências executivas de forma idêntica, enquanto outras indicam diferenças de género em tarefas concretas (Pinto, 2008).

Na análise realizada entre as variáveis sociodemográficas dos progenitores e o tipo de contexto educativo, verificou-se que o contexto privado apresenta valores superiores nas diversas variáveis (graus de escolaridade, profissões, número de filhos e idade dos pais) em relação ao contexto IPSS, ressaltando assim as conclusões sugeridas na hipótese cinco.

Este estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na apreciação dos resultados. A pequena amostra que, em alguns dos grupos apresentava poucos participantes, não permite realizar análises mais específicas. Também impossibilita a generalização dos resultados, do estudo, apesar destes terem sido confirmados para maior parte das hipóteses, e apresentarem-se congruentes com o formulado na bibliografia. Mas como a amostra só abrange 48 participantes não é possível generalizar as conclusões deste estudo.

Outra das limitações prende-se com a avaliação realizada com a KIDS, visto que esta só permite avaliar as competências pré-académicas. Partindo do pressuposto que a prontidão envolve muitos mais aspetos do que só os conhecimentos académicos, seria importante realizar uma investigação futura que combine os três tipos de prontidão escolar (prontidão das crianças, prontidão das escolas e suporte da família e da comunidade), com o intuito de perceber as características e as dimensões que

estão envolvidas. Os resultados encontrados poderiam fornecer grandes contribuições para a compreensão, mais específica, dos processos de transição escolar.

O fato de a avaliação ser efetuada pela mesma pessoa é bastante favorável, no entanto não garante que as características, atitudes e expectativas do investigador não possam influenciar os resultados das crianças (Almeida & Freira, 2007), não por vontade própria, mas porque é comum, e ainda mais, na investigação com crianças.

Por fim, a adaptação da KIDS datar de 1996 originou alguns constrangimentos. Pois, em alguns momentos, não se revelou adequada aos conhecimentos e características das crianças atualmente. Neste sentido é importante que seja realizada uma nova adaptação do instrumento.

À medida que foram apontadas as limitações do estudo foram sendo sugeridas algumas investigações futuras, no entanto considera-se relevante discriminar outras que poderão contribuir para o surgimento de resultados interessantes nesta área.

Seria pertinente investigar se a postura da criança influencia os resultados obtidos na KIDS e noutro tipo de instrumentos. Pelo que se observou, e constatou-se, na prática, deve existir uma relação, pois as crianças que se apresentam menos envolvidas e atentas parecem ter mais dificuldades na prossecução das tarefas sugeridas, o que sugere um resultado final, também, afetado.

Procurar perceber se a qualidade do ambiente infantil tem impacto nos resultados obtidos nos testes, revela-se essencial, pois a qualidade dos contextos parece ter um efeito protetor para crianças oriundas de famílias com menos recursos (Pereira, Marturano, Gardinal-Pizato, 2011), sendo por isso importante perceber quais as dimensões que compõem um ambiente infantil de qualidade.

Como contemplado na bibliografia existem várias investigações que indicam a existência de fortes relações entre as competências emocionais e os resultados académicos, no entanto não foi encontrada nenhuma em Portugal que utilize o instrumento KIDS, para avaliar as competências pré-académicas. Seria interessante relacionar as competências emocionais com os resultados obtidos nas diferentes subescalas da KIDS.

As implicações deste estudo prendem-se com a possibilidade de verificar e analisar, detalhadamente, as áreas que necessitam de uma maior estimulação. Analisando as diferenças dos resultados obtidos, relativamente ao contexto privado e ao contexto de IPSS, é possível implementar programas de intervenção direcionados, concretamente, para as competências que necessitam, prementemente, de ser trabalhadas nos diversos tipos de contexto educativos. As intervenções devem ter como principal objetivo minimizar riscos, estimulando as competências menos fortes e

potenciar ganhos, desenvolvendo as competências mais fortes, visto que é amplamente reconhecido, que estas podem comprometer a prontidão escolar. O trabalho desenvolvido, com base nestas premissas, visa potenciar o sucesso académico das crianças (Buchanan, 2006).

De salientar que o conhecimento obtido, acerca das variáveis sociodemográficas dos pais, permite realizar uma conclusão mais macro: é urgente rever a política de escolaridade mínima obrigatória, pois observa-se, neste estudo, que pais com graus de escolaridade mais elevados, intrinsecamente ligados a graus profissionais mais elevados, têm crianças com resultados globais de competências pré-académicas superiores.

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In B. Joaquim (Eds.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 98-140). Porto: Livpsic.
- Ackerman, D., & Barnett, W. (2005). *Prepared for Kindergarten: What Does "Readiness" Mean?* New Jersey: Rutgers, National Institute for Early Education.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Andrada, E., Belling, G., Benetti, I., & Rezena, B. (2009). Prontidão escolar e estresse parental. *Psicologia para América Latina*, (18).
- Andrada, E., Rezena, B., Carvalho, G., & Benetti, I. (2008). Fatores de Risco e Protecção para a Prontidão Escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(3), 536-547.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Pinto, I. (1989). Care and education for children under age 6 in Portugal. In P. Olmsted & D. Weikart (Eds.), *How nations serve children: profiles of child care and education in 14 countries* (pp. 273-302). Michigan: The High/Scope Press.
- Benderskly, M., & Lewis, M. (1994). Environmental Risk, Biological Risk, and Developmental Outcome. *Developmental Psychology*, 30(4), 484-494.
- Buchanan, S. (2006). *School readiness skills: are they predictors of future academic success?* Dissertação de Doutoramento em Educação não publicada, Universidade de Vanderbilt, Tennessee.

- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Cecconello, A., Antoni, C., & Koller, S. (2003). Práticas educativas parentais, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo, 8*, 45-54.
- Connell, C., & Prinz, R. (2002). The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177-193.
- D'Ávila-Bacariji, K., Elias, L., & Marturano, E. (2005). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia – Caderno de Psicologia e Educação, 15*(30).
- Decreto Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237 - I Série*. Lisboa.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). The Role of Schools and Communities in Children's School Transition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(1), 20-26.
- Fonseca, V., & Oliveira, J. (2009). *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem: Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora.
- Garber, R., Timko, G., Bunkley, L., Lumpkins, D., & Duckens, C. (2007). *School readiness assessment: A review of the literature*. Franklin County (Ohio): Community Research Partners.
- Graue, E. (2006). The Answer Is Readiness - Now What Is the Question? *Early Education and Development, 17*(1), 43-56. doi: 10.1207/s15566935eed1701_3

- Horton, C., & Bowman, B. (2002). *Child assessment at the preprimary level: Expert opinion and state trends* (Occasional Paper No. 3). Chicago: Erikson Institute.
- Izard, C. (2002). Emotion Knowledge and Emotion Utilization Facilitate School Readiness. *Social Policy Report*, 16(3).
- Kagan, L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Washington: National Education Goals Panel.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7–21.
- Klein, L. (2002). Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. *The Kaufman Early Education Exchange*, 1(1), 1-5.
- La Paro, K., & Pianta, R. (2000). Predicting children's competence in the early schools years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Ladd, G., & Price, J. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- Lappalainen, S. (2008). School as 'survival game': representations of school in transition from preschool to primary school. *Etnography and Education*, 3(2), 115-127. doi: 10.1080/174578200802062318.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Lordelo, E., França, C., Lopes, L., Dacal, M., Carvalho, C., Guirra R., & Chalub, A. (2006). *Estudos de Psicologia*, 11(3), 257-264.

- Ludwig, J., & Phillips, D. (2007). The benefits and costs of Head Start. *Social Policy Report*, 21(3).
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 16(3), 463-478.
- Magnuson, K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18-38. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.09.008
- Margetts, K. (2002). Transition to School – Complexity and Diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2).
- Maxwell, K., & Clifford, R. (2004). School Readiness Assessment. *Young children*, 59(1), 42-46.
- Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar. [Em linha]. Disponível em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Páginas/default.aspx>. [Consultado em 09/10/2011]
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators. [Em linha]. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf> [Consultado em 06/05/2011]
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. 2001. O Mundo da Criança. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pereira, M., Marturano, E., Gardinal-Pizato., E., & Fontaine, A. (2011). *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 101-109.

- Pianta, R., & Konold, T. (2005). Empirically-Derived, Person-Oriented Patterns of School Readiness in Typically-Developing Children: Description and Prediction to First-Grade Achievement. *Applied Developmental Science, 9*(4), 174-187.
- Pianta, R., Smith, N., & Reeve, R. (1991). Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly, 6*(1), 1-15.
- Pinto, A. (2008). *Desenvolvimento das funções executivas em crianças dos 6 aos 8 anos de idade*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pinto, I. (1996). *KIDS – Inventário de Competências de Desenvolvimento*. Material Policopiado. Universidade do Porto: Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt. (2002). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Graxida.
- Raver, C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. *Social Policy Report, 7*(3), 2002.
- Raver, C., & Knitze, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Reis, R. (2005). A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da Educação, 20*, 55-76.

- Rice, M., & O'Brien, M. (1990). Transition: Times of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(4), 1-14.
- Sheridan, M. (1975). *From birth to five years: Children's developmental progress*. New York: Routledge.
- Shore, R. (1998). *Ready schools: A report of the Goal 1 ready schools resource group*. Washington: National Education Goals Panel.
- Simons, L., & Conger, R. (2007). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues, 28*(2), 212-241.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In P. Custódio (Eds), *Nº temático: Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 111-118). Coimbra: EXEDRA.
- Smith, B. (2006). *Recommended Practices: Linking Social Development and Behavior to School Readiness*. Tampa, Florida: Center for Evidence - Based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Snow, K. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education and Development, 17*(1), 7-41.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*, 1348-1357.
- Stipek, D. (2003). School entry age. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- The National Education Goals Panel. (1997). *Getting a Good Start in School*. Washington, D.C: Author.
- Thompson, R. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *The Kauffman Early Education Exchange, 1*(1), 8-29.

- Thornburg, K., Pearl, P., Crompton, D., & Ispa, J. (1990). Development of Kindergarten Children Based on Child Care Arrangements. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 27-42.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- United States Department of Education. (1993). *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Statistics in brief*. Washington: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement.
- Veiga, E. (1995). *Intervenção precoce e avaliação – Estudo introdutório*. Porto: O Fio de Ariana.
- Yeboah, D. (2002). Enchancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1). doi: 10.1080/0957514012011151 7
- Zhai, F., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2010). Head Start and Urban Children's School Readiness: A Birth Cohort Study in 18 Cities. *Developmental Psychology*, 47(1), 134-152. doi: 10.1037/a0020784.

ANEXOS

Anexo I. Apresentação do projeto às Instituições

Porto, 10 de Outubro de 2011

Assunto: Apresentação do projeto de investigação

Exmo. Diretor do X,

No âmbito da parceria existente entre a Universidade Católica – CRP e o X que V. Ex.^a dirige, Eu, Raquel Gouveia Araújo, aluna do Mestrado de Psicologia, especialização em Educação e Desenvolvimento Humano, venho por este meio apresentar à apreciação de V. Ex.^a o seguinte projeto de investigação.

O principal objetivo do meu estudo é avaliar as competências pré-académicas num grupo de crianças com 5 anos de idade, com vista à identificação precoce de eventuais dificuldades e consequente intervenção ou encaminhamento.

Porquê a realização desta avaliação? O tema é muito atual e pertinente pois, hoje em dia, discute-se bastante à volta desta temática, sendo que o seu contributo poderá potenciar a implementação de programas de intervenção no sentido de minimizar riscos e potenciar ganhos que podem comprometer a adaptação escolar.

A pertinência da avaliação da prontidão escolar diz respeito à possibilidade de antecipar o que poderão vir a ser dificuldades das crianças, mais tarde, permitindo assim colmatar as áreas mais frágeis até ao início do 1º ano de escolaridade.

A avaliação que nos propomos realizar visa identificar se as crianças estão aptas para começar a escola (Dockett & Perry, 2006, cit in Dockett & Perry, 2009). Vários instrumentos têm sido utilizados para aceder aos conhecimentos e habilidades das crianças (Meisels, 1998, cit in Ackerman & Barnett, 2005), neste caso o instrumento que será utilizado é o “Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills” (KIDS). Este inventário providencia um método sistemático para obtenção de informação sobre o desenvolvimento da criança.

A KIDS contém tarefas apropriadas para crianças de quatro e cinco anos de idade e a duração da sua administração é de cerca de 35 minutos. Este instrumento inclui uma avaliação das seguintes áreas: Conceitos Numéricos,

Discriminação Auditiva, Competências Grafo-Motoras, Conceitos Linguísticos, Competências Visuais, e Competências de Motricidade Global. É importante salientar que o conteúdo é propositadamente relacionado com os objetivos de aprendizagem em crianças do ensino pré-escolar (Pinto, 1996).

Concluindo, para a realização deste projeto gostaríamos de contar com a participação de cerca de 30 alunos com 5 anos. O período mais adequado para a realização destas avaliações seria durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2012.

No sentido de enriquecer a análise dos resultados obtidos através da KIDS gostaríamos, ainda, de obter informações de carácter sociodemográfico respeitante à família das crianças avaliadas (e.g. idade dos pais, nível educacional, profissão, situação profissional, número de elementos do agregado familiar).

A participação das crianças é voluntária e será pedido o consentimento dos pais para a sua participação e recolha de dados.

O presente projeto, tal como foi referido, insere-se no Mestrado de Psicologia, especialização em Educação e Desenvolvimento Humano e terá a orientação da Prof. Doutora Elisa Veiga.

Agradecendo desde já a vossa atenção e disponibilizando-me para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, apresento os meus melhores cumprimentos,

Raquel Gouveia Araújo

Anexo II. Consentimento informado entregue aos pais das crianças

Consentimento Informado

No âmbito de um estudo sobre caracterização das competências pré-académicas num grupo de crianças de 5 anos de idade - que enquadra o projeto de mestrado de Raquel Gouveia Araújo, orientada pela Prof. Doutora Elisa Veiga da Universidade Católica do Porto - pretendemos realizar uma avaliação das competências pré-académicas das crianças que integram este grupo etário, nesta instituição. Através desta avaliação poderemos ainda identificar competências e fragilidades de cada criança, com vista a colmatar as áreas mais frágeis até ao início do 1º ano de escolaridade. É também objetivo deste projeto é minimizar riscos e potenciar ganhos que poderão no futuro comprometer a adaptação escolar. Assim, vimos por este meio solicitar aos pais e Encarregados de Educação autorização para realizar esta avaliação junto do seu filho(a)/Educando, assim como consultar alguns dados sociodemográficos (idade, nível de escolaridade, profissão, número de irmãos).

Comprometemo-nos a divulgar a todos os pais a conclusão do estudo e a endereçar aos pais um relatório individual, nos casos que indiquem a necessidade de avaliações complementares. Comprometemos-mos a manter anónimos os dados recolhidos, que serão exclusivamente utilizados para efeito deste estudo.

Eu, _____ (nome),
pai / mãe / encarregado de educação do(a) aluno(a)
_____ da sala _____ declaro que li todas as explicações
acerca do pedido que me é feito e entendi as explicações que me foram dadas e é de minha
livre vontade que decido permitir que o meu/minha filho(a) /educando(a) a participar neste
estudo.

Porto, ___ de _____ de _____

Anexo III. Folha de resposta/cotação KIDS

KIDS - Folha de cotação					
I. CONCEITOS NUMÉRICOS	II. COMPETÊNCIAS AUDITIVAS		III. COMPETÊNCIAS GRAFO MOTORAS		
		<u>Discriminação Auditiva</u>		<u>Cópia de figuras</u>	
1. Conta até 9 ou menos	... 0 <input type="radio"/>	21. a b c d e f	6 correctas =	... 1 <input type="radio"/>	42. ... 1 <input type="checkbox"/>
até 10	... 1 <input type="radio"/>				
até 20	... 2 <input type="radio"/>				
até 30	... 3 <input type="radio"/>				
		<u>Memória de Dígitos</u>		43.	... 1 <input type="radio"/>
2. Conta até 12 objectos	... 1 <input type="radio"/>	21. 52 - 68 (não pontuável)	... 0 <input type="checkbox"/>	44.	... 1 <input type="radio"/>
3. Dá-me: 3	... 1 <input type="checkbox"/>	22. 427 - 932	... 1 <input type="radio"/>	45.	... 1 <input type="radio"/>
4. 6	... 1 <input type="radio"/>	23. 5826 - 8364	... 1 <input type="radio"/>	46.	... 1 <input type="radio"/>
5. 9	... 1 <input type="radio"/>	24. 71638 - 42685	... 0 <input type="radio"/>	47.	... 1 <input type="radio"/>
6. Mais (5/7) (não pontuável)	... 0 <input type="checkbox"/>	25. 479216 - 531748	... 1 <input type="radio"/>	<u>Labirinto</u>	
7. Menos (4/8)	... 1 <input type="radio"/>	26. Gatinho (não pontuável)	... 1 <input type="checkbox"/>	48. H V C OD OE	
8. Primeiro (não pontuável)	... 0 <input type="radio"/>	27. Cãozinho	... 1 <input type="radio"/>	2 ou menos correctas	... 0 <input type="radio"/>
9. Último	... 1 <input type="radio"/>	28. Roupas	... 1 <input type="radio"/>	3 ou 4 correctas	... 1 <input type="radio"/>
10. O do meio	... 1 <input type="radio"/>	29. Maria	... 1 <input type="radio"/>	5 correctas	... 2 <input type="radio"/>
11. Segundo	... 1 <input type="radio"/>	30. Dinheiro	... 1 <input type="radio"/>	<u>Escrever o nome:</u>	
12. 7 círculos	... 1 <input type="radio"/>	<u>Questões de evocação retardada:</u>		49. 3 letras correctas	... 1 <input type="radio"/>
13. Metade do bolo	... 1 <input type="radio"/>	31. Cor - Azul	... 1 <input type="radio"/>	50. Primeiro nome sem erros	... 2 <input type="radio"/>
14. 10\$00 (não pontuável)	... 0 <input type="checkbox"/>	32. Número - dez	... 1 <input type="radio"/>	51. Dois nomes completos	... 3 <input type="radio"/>
15. 20\$00	... 1 <input type="radio"/>	33. Animal - Cavalo	... 1 <input type="radio"/>	52. Forma aceitável	... 1 <input type="radio"/>
16. 50\$00	... 1 <input type="radio"/>	34. Comidas - Chocolate e maçãs	... 1 <input type="radio"/>	<u>Desenho da figura humana:</u>	
17. 100\$00	... 1 <input type="radio"/>	<u>Seguir instruções</u>		53. 2 olhos	... 1 <input type="checkbox"/>
18. 2 + 1 =	... 1 <input type="radio"/>	<u>Demonstração</u> <input type="checkbox"/>		54. Nariz	... 1 <input type="radio"/>
19. 6 - 2 =	... 1 <input type="radio"/>	35. Bate palmas/lápis/chão	... 1 <input type="radio"/>	55. 2 braços	... 1 <input type="radio"/>
(Máximo 18)	Resultado <input type="checkbox"/>	36. Toca vermelho/senar/apanha	... 1 <input type="radio"/>	56. Orelhas ou cabelo	... 1 <input type="radio"/>
		37. Fecha olhos/bate pés	... 1 <input type="radio"/>	57. Corpo alongado	... 1 <input type="radio"/>
		<u>Palavras com o mesmo som:</u>		58. 2 - D pernas com pés	... 1 <input type="radio"/>
		<u>Demonstração</u> <input type="checkbox"/>		59. Braços e mãos/dedos	... 1 <input type="radio"/>
		38. Nome/pé/zé	... 1 <input type="radio"/>	60. Roupas	... 1 <input type="radio"/>
		39. Comida - não/pão	... 1 <input type="radio"/>	(Máximo 23)	Resultado <input type="checkbox"/>
		40. Passarinho vira/péu	... 1 <input type="radio"/>		
		41. Animal - Foi/Boi	... 1 <input type="radio"/>		
		(Máximo 20)	Resultado <input type="checkbox"/>		

KIDS - Versão provisória Trad e Adap: Pinto Isabel M. (1998)

KIDS - Folha de cotação

IV - CONCEITOS LINGÜÍSTICOS

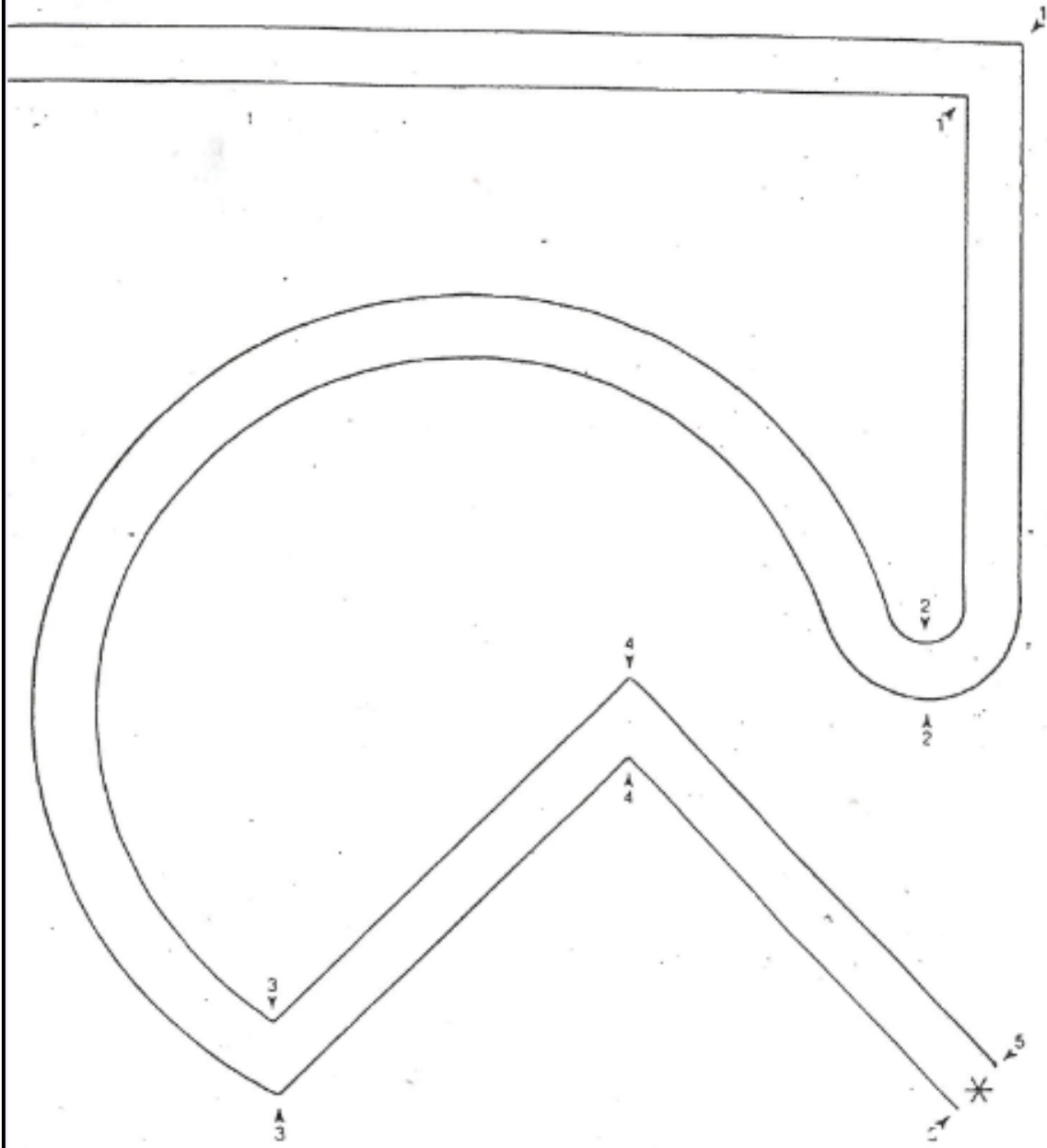
V - COMPETÊNCIAS VISUAIS

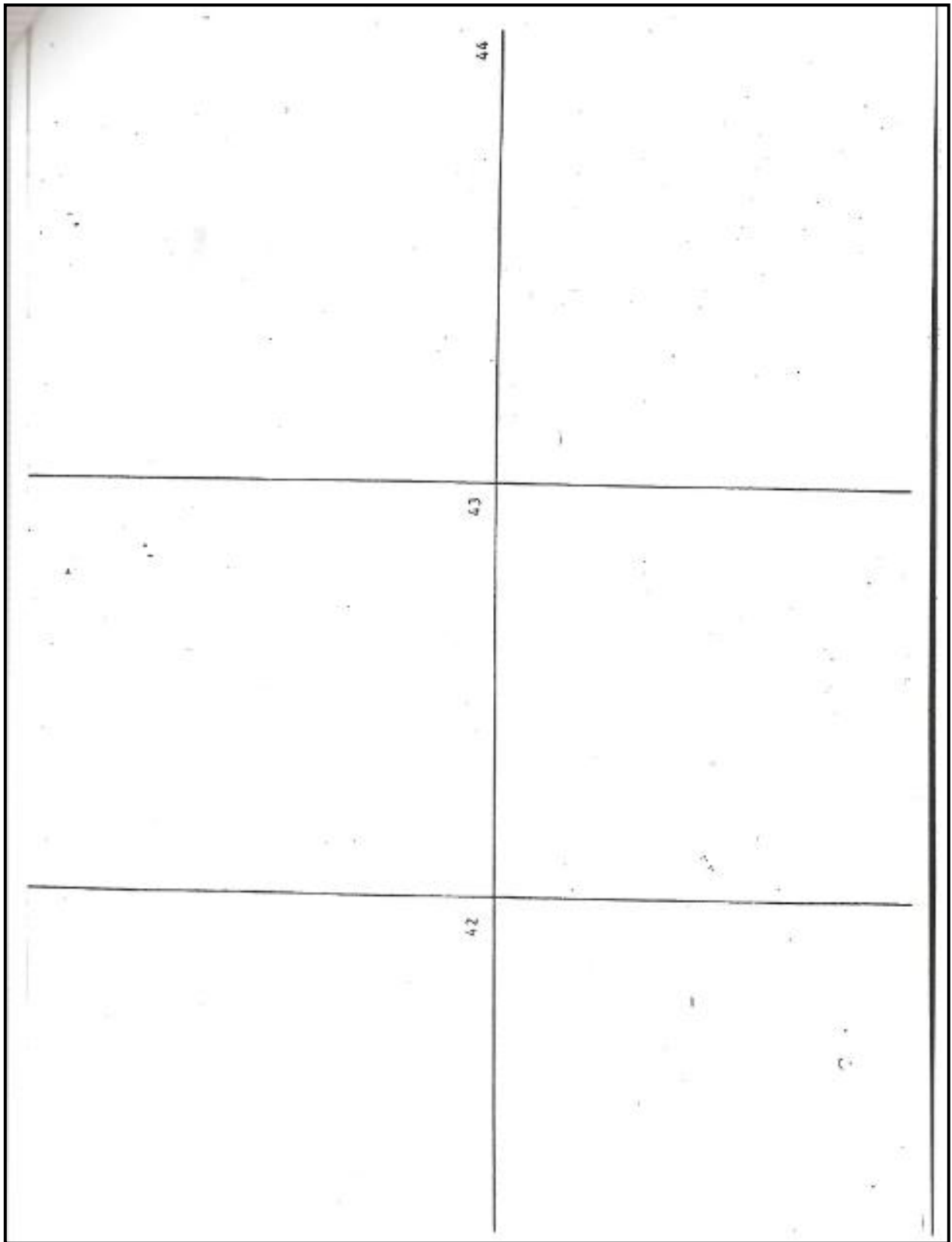
VI - COMPETÊNCIAS DE MOTRICIDADE GLOBAL

		Nomear cores:			
51. Nomeia 3 animais ou menos	... 0 <input type="radio"/>	75. Am Az V Am L R P C	... 1 <input type="radio"/>	<u>Equilíbrio</u>	
4 - 6	... 1 <input type="radio"/>	8 correctas	... 1 <input type="radio"/>	94. Pé direito:	
7 ou mais	... 2 <input type="radio"/>			0 - 4 segundos	... 0 <input type="radio"/>
		<u>Identificar símbolos</u>		5 - 9 segundos	... 1 <input type="radio"/>
52. Resposta a imagem		76. 4	... 1 <input type="radio"/>	10 segundos	... 2 <input type="radio"/>
Não responde	... 0 <input type="radio"/>	77. s	... 1 <input type="radio"/>	95. Pé esquerdo:	
Apenas palavras soltas	... 1 <input type="radio"/>	78. f	... 1 <input type="radio"/>	0 - 4 segundos	... 0 <input type="radio"/>
Frases simples	... 2 <input type="radio"/>	79. g	... 1 <input type="radio"/>	5 - 9 segundos	... 1 <input type="radio"/>
Frase completa	... 3 <input type="radio"/>			10 segundos	... 2 <input type="radio"/>
Frase completa	... 4 <input type="radio"/>			96. Saltar em pés alternados	... 0 <input type="radio"/>
53. Interpretação da imagem		<u>Discriminação visual:</u>		Não consegue	... 1 <input type="radio"/>
Sem pensamentos completos	... 0 <input type="radio"/>	80.	... 1 <input type="checkbox"/>	Galopa	... 2 <input type="radio"/>
1 pensamento completo	... 1 <input type="radio"/>	81. 5	... 1 <input type="radio"/>	Salto hesitante	... 3 <input type="radio"/>
2 pensamentos completos	... 2 <input type="radio"/>	82. E	... 1 <input type="radio"/>	Salto ético	... 4 <input type="radio"/>
3 pensamentos completos	... 3 <input type="radio"/>	83. Pas	... 1 <input type="radio"/>	97. Apunhar a bola - 3 tentativas	
<u>Analogias</u>		84. Borboleta	... 1 <input type="radio"/>	Não apunha	... 0 <input type="radio"/>
Demonstração	<input type="checkbox"/>	<u>Visualização</u>		Apenas com copo	... 1 <input type="radio"/>
64. Verde/andar - vermelho	... 1 <input type="checkbox"/>	85. Bicicleta, triciclo, moto	... 1 <input type="checkbox"/>	Uma vez (mãos)	... 2 <input type="radio"/>
65. Vacas/leite - galinhas	... 1 <input type="radio"/>	86. Caru, cabeça	... 1 <input type="radio"/>	2 vezes (mãos)	... 3 <input type="radio"/>
66. Carros/gasolina - TV	... 1 <input type="radio"/>	87. Relógio- pozeiro	... 1 <input type="radio"/>	3 vezes (mãos)	... 4 <input type="radio"/>
<u>Categorização</u>		88. Cão - cabo/cauda	... 1 <input type="radio"/>	98. Andar sobre travas	
Demonstração	<input type="checkbox"/>	89. Tesoura	... 1 <input type="radio"/>	Para a frente; falha	... 0 <input type="radio"/>
67. Resposta incorrecta	... 0 <input type="radio"/>	90. Folha	... 1 <input type="radio"/>	Passos separados	... 3 <input type="radio"/>
Fazer coisas, etc.	... 1 <input type="radio"/>	<u>Memória visual</u>		Sem erros	... 4 <input type="radio"/>
Ferramentas	... 2 <input type="radio"/>	Demonstração	<input type="checkbox"/>	99. Para trás; falha	... 0 <input type="radio"/>
68. Resposta incorrecta	... 0 <input type="radio"/>	91. Cão, gato	... 0 <input type="radio"/>	Passos separados	... 3 <input type="radio"/>
Para comer, etc.	... 1 <input type="radio"/>	qualquer erro ou 1 correcta	... 0 <input type="radio"/>	Sem erros	... 4 <input type="radio"/>
Comidas	... 2 <input type="radio"/>	2 correctas, 0 erradas	... 1 <input type="radio"/>	(Máximo 20) Resultados	<input type="checkbox"/>
69. Resposta incorrecta	... 0 <input type="radio"/>	92. Passaro, Macaco, Rato	... 0 <input type="radio"/>	<u>Escola de validade</u>	
Servem para andar, etc.	... 1 <input type="radio"/>	qualquer erro ou	... 0 <input type="radio"/>	Registe 1 ponto por cada item da	
Brinquedos/transportes	... 2 <input type="radio"/>	1 correcta	... 0 <input type="radio"/>	escala de validade conseguido:	
<u>Comparações</u>		2 correctas, 0 erradas	... 1 <input type="radio"/>	3. 42.	
Demonstração	<input type="checkbox"/>	3 correctas, 0 erradas	... 2 <input type="radio"/>	6. 53.	
70. Bola/laranja - semelhantes	... 1 <input type="radio"/>	93. Chave, Telefone, Relógio, Cesto	... 0 <input type="radio"/>	14. 64.	
71. Diferentes	... 1 <input type="radio"/>	qualquer erro	... 0 <input type="radio"/>	21. 80.	
72. Cão/Gato - semelhantes	... 1 <input type="radio"/>	1/2 correctos, 0 errados	... 1 <input type="radio"/>	26. 85.	
73. Diferentes	... 1 <input type="radio"/>	3 correctos, 0 errados	... 2 <input type="radio"/>	TOTAL
74. Sem ajuda	... 1 <input type="radio"/>	4 correctos, 0 errados	... 3 <input type="radio"/>	Cada criança com um total de seis ou	
(Máximo 23) Resultado	<input type="checkbox"/>	(Máximo 22) Resultado	<input type="checkbox"/>	menos nesta escala de validade de ser	
				retestada com este ou outro instrumento.	

KIDS - Versão provisória Trad e Adap: Pinto Galvão M. (1986)

CROOKED PATH





Anexo IV. Ficha Sociodemográfica

Ficha sociodemográfica

1. Idade

• Idade mãe _____

• Idade pai _____

2. Habilitações escolares

• Habilitação escolar mãe _____

• Habilitação escolar pai _____

3. Profissões

• Profissão mãe _____

• Profissão pai _____

4. Número de filhos

Data: